

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Noviisiopettajien työn hallinnan taidot  
koulutusintervention kohteena

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

VUOKKO JURVAKAINEN & VEERA VALANDER

Marraskuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

VUOKKO JURVAKAINEN & VEERA VALANDER: Noviisiopettajien työn hallinnan taidot  
koulutusintervention kohteena

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 92 sivua, 9 liitesivua

Marraskuu 2017

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata noviisiopettajien työn haasteita ja työn hallinnan taitoja. Lisäksi tavoitteena oli selvittää koulutusintervention avulla, millaisista työn hallinnan keinoista on apua opettajan työssä. Tutkimus pyrki osaltaan vastaamaan opettajan uran alun erityisiin haasteisiin, joiden takia noviisiopettajat kokevat työn kuormittavaksi. Toivomme voivamme hyödyntää tutkimuksen tietoja tulevana vuosina opettajan työssä. Tutkimustehtävänä oli tehdä näkyväksi työn hallinnan keinoja, jotka voivat toimia opettajan työssä voimavaroina, ja näin ollen työtaakkaa helpottavina tekijöinä. Tutkimuksessa haluttiin tuoda esiin, että työtä voi tehdä tehokkaasti, mutta samanaikaisesti hyvinvointia ja vapaa-aikaa kunnioittaen.

Tutkimusote oli laadullinen, ja tutkimuksen toteuttamisessa käytettiin kehittävän työntutkimuksen lähestymistapaa. Opettajan työn muutos ja uudistava oppiminen toimivat tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä. Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdessa osassa. Noviisiopettajien työn piirteitä ja työn hallinnan taitoja selvitettiin alkukyselyn avulla, johon vastasi 47 eri koulutusasteilla työskentelevää noviisiopettajaa. Työn hallinnan taitojen kehittämisen tueksi ja kehittävän työntutkimuksen välineeksi toteutettiin verkkokoulutus, joka nojaa kirjallisuuskatsaukseen ja alkukyselyn vastauksiin. Tutkimuksen otannasta yhteensä 12 noviisiopettajaa osallistui verkkokoulutukseen, jonka jälkeen kaksi heistä selvitti vielä loppukyselyssä tarkemmin työn hallinnan taitojaan. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti luokitellen, teemoitellen ja tyypitellen.

Tutkittavien noviisiopettajien työn haasteiden kuvailuista löytyi paljon yhteneväisyyksiä: lähes kaikki noviisiopettajat kokivat työnsä sisältävän monenlaisia haasteita, joista tyypillisimpiä olivat riittämättömyyden tunne, tuntien suunnittelun vaikeudet, työajan rajaaminen ja irtautuminen töistä. Noviisiopettajat jakautuivat työn hallinnan taitojen kuvailuissaan kolmeen ryhmään: hyvien taitojen edustajiin, kehittyvien taitojen edustajiin ja kehittymistä kaipaavien taitojen edustajiin. Hyvien taitojen edustajat kuvailivat selviävänsä työn haasteista jämäkän ja suunnitelmallisen toiminnan avulla. Yli puolet noviisiopettajista kuului kehittyvien taitojen ryhmään, jossa kehittyminen työssä ja siihen tarvittavissa taidoissa oli taitojen kuvailun lähtökohtana. Kehittymistä kaipaavat taidot omaavat noviisiopettajat kokivat ajankäytön, työstä irtautumisen ja suunnitelmallisuuden hyvin haastaviksi. Työn hallinnan taitojen nähtiinkin kehittyvän ensimmäisten työvuosien aikana. Työn hallinnan verkkokoulutus sisälsi ajankäyttöön, suunnitteluun ja jämäkkyyteen liittyviä keinoja, joiden avulla noviisiopettajat onnistuivat kehittämään työn hallinnan taitojaan ensimmäisten työvuosien haasteiden keskellä. Kaiken kaikkiaan tutkimus esitteli noviisiopettajan työn ja työn hallinnan piirteitä. Samalla se toi esiin keinoja, joiden avulla noviisiopettajan haastavaa työtä voidaan helpottaa työn hallinnan keinojen edistämisen avulla.

Avainsanat: noviisiopettaja, työn hallinta, työn hallinnan taidot, opettajan työ, opettajan muuttuva työ, kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa, uudistava oppiminen

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJAN TYÖN HALLINTA MUUTTUVASSA TYÖSSÄ .....</b>	<b>7</b>
2.1	OPETTAJAN TYÖ.....	7
2.1.1	<i>Opettajan työtehtävät ja työaika .....</i>	<i>8</i>
2.1.2	<i>Opettajan työ noviisina .....</i>	<i>12</i>
2.2	OPETTAJAN MUUTTUVA TYÖ JA SEN SEURAUKSET .....	13
2.2.1	<i>Opettajan työn muutos lähihistoriassa.....</i>	<i>14</i>
2.2.2	<i>Opettajan työn muutosten seuraukset.....</i>	<i>16</i>
2.3	OPETTAJAN TYÖN HALLINTA.....	19
2.3.1	<i>Työn hallinnan ja vaatimusten malli.....</i>	<i>20</i>
2.3.2	<i>Työn hallinnan osa-alueet.....</i>	<i>24</i>
<b>3</b>	<b>KEHITTÄVÄN TYÖNTUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA JA UUDISTAVA OPPIMINEN .....</b>	<b>29</b>
3.1	KEHITTÄVÄN TYÖNTUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA.....	29
3.1.1	<i>Kehittävän työntutkimuksen syklimalli .....</i>	<i>30</i>
3.1.2	<i>Toimintajärjestelmän malli .....</i>	<i>32</i>
3.1.3	<i>Rajanylittämisen käsite ekspansiivisessa oppimisessa .....</i>	<i>33</i>
3.1.4	<i>Kehittävä koe.....</i>	<i>35</i>
3.2	EKSPANSIIVINEN OPPIMINEN, UUDISTAVA OPPIMINEN JA LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKE .....	36
3.3	OPETTAJAN KEHITTYMINEN TYÖN HALLINNAN TAIDOISSA.....	41
3.4	TYÖN HALLINNAN KOULUTUSINTERVENTIO .....	46
3.5	YHTEENVETO TEORIASTA.....	51
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>53</b>
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	53
4.2	LAADULLINEN TUTKIMUSOTE .....	54
4.3	AINEISTON KUVAILU .....	55
4.3.1	<i>Tutkimukseen osallistujat .....</i>	<i>56</i>
4.3.2	<i>Kysely aineistonhankintamenetelmänä .....</i>	<i>57</i>
4.3.3	<i>Luokittelu, teemoittelu ja tyypittely aineiston analyysimenetelminä .....</i>	<i>59</i>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>62</b>
5.1	NOVIISIOPETTAJIEN HAASTEET TYÖSSÄ .....	62
5.2	NOVIISIOPETTAJIEN TYÖN HALLINNAN TAIDOT .....	66
5.3	NOVIISIOPETTAJIEN TYÖN HALLINNAN KEINOT .....	69
5.4	YHTEENVETO TULOISTA.....	73
<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>74</b>
6.1	KOKOAVA TARKASTELU TUTKIMUKSESTA .....	74
6.2	TUTKIMUKSEN MERKITYS .....	76
6.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....	78
6.4	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET .....	80
<b>7</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>82</b>
<b>8</b>	<b>LIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa paneudutaan noviisiopettajien työn hallintaan. Noviisiopettajilla tarkoitamme uran alkuvaiheessa olevia opettajia, jotka ovat työskennelleet alalla enintään viiden vuoden ajan. Tutkittavaa joukkoa yhdistää työhön liittyvä haasteellinen toiminta. Noviisiopettajat valikoituivat tutkimuksen otannaksi, sillä he ovat tyypillisesti muutoshaluisia, ja toisaalta he kaipaavat erityisesti työn hallintaa uran alkutaipaleen haasteiden takia (Claxton 1989, 37–38; Helms-Lorenz, Slof & Wim van de Grift 2013, 1266). Tässä tutkimuksessa tarkoitamme työn hallinnalla ja työn hallinnan taidoilla työntekijän pyrkimystä käsitellä työn mukana tulevia vaatimuksia, jotka ovat lähtöisin sekä itsestä että ulkoa päin (ks. Manka 2012, 58–59). Nojaudumme tutkimuksemme käsitteen määrittelyssä Mankaan (2010), joka on määritellyt työn hallinnan muuttujiksi työn sisällön, mahdollisuudet, työn roolin selkeyden ja itsenäisyyden (Manka 2010, 192).

Tutkimuksen kohteena ovat noviisiopettajien työn haasteet ja työn hallinnan taidot. Lisäksi tutkimme, millaisista työn hallinnan keinoista on hyötyä noviisiopettajan työssä. Kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa muodostaa tutkimuksen viitekehyksen, jotta voimme vastata noviisiopettajien tämänhetkisiin työn hallinnan haasteisiin koulutusintervention keinoin. Toteutamme työn hallinnan taitojen kehittämisen välineeksi verkkokoulutuksen työn hallinnasta. Noviisiopettajien taitojen lähtötilanne toimii koulutuksen perustana. Tavoitteena on, että tutkittavat noviisiopettajat saavuttavat tilanteen, jossa he hallitsevat työtä, eikä työ hallitse heitä. Förbom (2003, 89) huomauttaa, että eläkeikään asti jaksaminen on epätodennäköistä, mikäli opettaja työskentelee jo uransa alkutaipaleella jaksamisensa äärirajoilla. Näin ollen työuran alussa kannattaa opetella järjestämään ja rajaamaan työtään niin hyvin, että kykenee tekemään töitä myös tulevaisuudessa (Förbom 2003, 89).

Valitsimme tutkimuksen aiheeksi noviisiopettajien työn hallinnan, sillä aihe tuntui meistä tärkeältä ja ajankohtaiselta. Olemme kokeneet työn hallinnan haasteita niin työelämässä kuin opiskelujen aikana. Aiheen valinta tuntui mielekkäältä myös lähestyvää opettajan uraa

ajatellen: työn hallinnan tiedostaminen ja pohtiminen valmistavat meitä työelämään ja sen haasteisiin. Tutkimusten mukaan juuri ensimmäiset vuodet opettajana ovat erityisen kuormittavia (Helms-Lorenz ym. 2013, 1266). Lisäksi pro gradu -tutkielman tekeminen työn hallinnasta oli luontainen jatkumo tekemällemme kandidaatin tutkielmalle (Jurvakainen & Valander 2016). Pohdimme tuolloin luokanopettajien käyttämiä keinoja oman työnsä rajaamiseen ja työn rajaamiseen vaikuttavia tekijöitä. Kandidaatin tutkielmaa tehdessämme huomasimme, että kyseisen aiheen tarkemmalle tarkastelulle ja opettajien työn rajaamisen kehittämiseksi olisi tarvetta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on paneutua näihin haasteisiin.

Henkilökohtaisten syiden lisäksi valitsimme tämän aiheen, sillä näemme työn hallinnan haasteena, johon tulisi kiinnittää enemmän huomiota tulevaisuudessa. Työn hallinta on ollut esillä myös julkisessa keskustelussa. Opettajien työ ja työn hallinta yleisemmällä tasolla ovat nousseet puheenaiheiksi esimerkiksi päivälehtien artikkeleissa ja mielipidekirjoituksissa. OAJ:n (2015) Joku roti -kampanja ja vallitsevan työaikamallin muuttamispyrkimykset syksyllä 2016 ja keväällä 2017 ovat konkreettisimmat esimerkit toiminnasta, jonka avulla on pyritty parantamaan opettajien työn hallintaa. Työn rajaaminen ja hallinta on herättänyt keskustelua kasvatusalan foorumeissa, kuten opettajien Facebook-ryhmien keskustelunaloituksissa, joissa työn hallinnan ongelmat esiintyvät aika ajoin. Myös Luukkainen (2004, 5) vahvistaa opettajien kokevan työnsä hallinnan uhatuksi.

Näistä lähtökohdista käsin noviisiopettajien työn hallinta näyttäytyy erityisen kiinnostavana. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat: 1. Millaisia haasteita noviisiopettajat kuvailevat työnsä sisältävän? 2. Millaisiksi noviisiopettajat kuvailevat työn hallinnan taitojaan? 3. Millaisista työn hallinnan keinoista on noviisiopettajien mukaan hyötyä työssä? Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta pyritään tekemään noviisiopettajien työn haasteita ja työn hallintaa näkyväksi. Kolmas tutkimuskysymys avaa hyödyllisiksi koettuja työn hallinnan keinoja.

Tämän tutkimuksen avulla haluamme etsiä ratkaisuja opettajien työn ja työn hallinnan helpottamiseksi. Mankan (2012, 65) ja Rauramon (2008, 16) mukaan työelämän tutkimuksessa näkökulma on jo pidemmän aikaa ollut kielteinen ja suuntautunut ongelmien etsimiseen niiden ratkaisemisen sijaan. Tutkimuksen tavoitteena on osoittaa, miten työn hallinta ja uudistavan oppimisen mahdollisuudet voisivat vastata nykyisen työelämän

haasteisiin ja muutoksiin. Tarkoituksena on tuoda tutkimuksen kentälle tuore näkökulma työn hallintaan, jonka avulla voimme vastata aikamme haasteisiin.

## 2 OPETTAJAN TYÖN HALLINTA MUUTTUVASSA TYÖSSÄ

Kansainvälisen Pisa-tutkimuksen mukaan Suomi kuuluu koulutuksen kärkimaihin, ja suomalaista koulua voidaan pitää verrattain hyvänä (Vettenranta ym. 2016, 92). Opettajien työ nähdään Suomessa arvostettavana ja tärkeänä (Koski-Heikkinen 2008, 103; Värri 2001, 34). On kuitenkin syytä pohtia, mureneeko suomalaisen koulun ja opettajien arvostus, kun koulutuspolitiikassa painotetaan yhä taloudellista kilpailua (Välijärvi 2006, 10). Opettajan työ on muuttunut, eikä perustehtävä ole enää selkeä. Koko koulun virallinen kehittämistoiminta tähtää yhä korkeampiin tavoitteisiin ja odotukset kasvavat opettajien työtä kohtaan. (Syrjäläinen 2002, 12.) Tutkimus noviisiopettajien työn hallinnasta koskettaa vahvasti opettajan työtä, sen muutoksia ja nykyaikaistumista.

Tässä luvussa pureudutaan opettajan työn ulottuvuuksiin ja opettajan työhön muutosten näkökulmasta. Työn muutosten tuominen näkyväksi on välttämätöntä, jotta voidaan ymmärtää nykytilannetta. Tutkimuksen viitekehyksenä toimii Engeströmin (1987) kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa. Kehittävä työntutkimus sisältää aina työn historian tarkastelua, jotta tietoisuus omasta työstä lisääntyy ja muutos on mahdollista (Engeström 1987). Tässä tutkimuksessa keskitytään ainoastaan opettajan työn muutosten lähihistoriaan, sillä tutkittava joukko koostuu noviisiopettajista, jotka ovat olleet työelämässä vasta muutaman vuoden ajan. Tässä luvussa avataan jo lyhyesti, millaisia ratkaisuja ja keinoja muutosten kielteisten seurausten ratkaisemiseksi voisi olla.

### 2.1 Opettajan työ

Opettajan työnkuva on hyvin monimuotoinen ja -ulotteinen (Philipp & Kunter 2013). Opettajalta odotetaan aineenhallintaa sekä oppilasjoukon, työympäristön ja yhteisön hallintaa. Samanaikaisesti opettajan työ vaatii monipuolista osaamista eri tieteenaloilta.

Vaatimuksia lisäävät yhä heterogeenisempi oppilasaines, joka muuttuu työympäristön ja yhteisön odotusten ohella. (Koski-Heikkinen 2008, 103; Luukkainen 2004, 197–198; Syrjäläisen 2002, 91, 94.) Opettajan työ on vuorovaikutteista muun yhteiskunnan, huoltajien, kollegoiden ja erityisesti oppilaiden kanssa (Välijärvi 2006, 18–26). Opettajien ja koko kouluinstituution kehitykseltä odotetaan paljon (Syrjäläinen 2002, 11).

Kehittyvän opettajaprofession vaatimukset ja vaikutukset ovat myös muuttaneet työnkuvaa ja opettajuutta. Oman tieteenalan kehittymisen seuraamisen oletetaan olevan tärkeää opettajalle. Kehityksen mukanaan tuomien uusien työtapojen ja asenteiden omaksuminen voidaan nähdä osana kehittyvää opettajuutta. (Syrjäläinen 2002, 38, 65.) Myös Parkay ja Stanford (2002, 344–345) korostavat opettajan sitoutumista jatkuvaan oppimiseen sekä oppiaineita että oppimista koskien. Syrjäläinen (2002, 38) huomauttaa, että erilaisilla oppijoilla on erilaiset vaatimukset ja tarpeet, joiden välillä opettaja kamppailee. Chee (2005, 19) vahvistaa opettajan päätavoitteeksi oppilaiden oppimisen tukemisen ja heidän menestymisen mahdollistamisen.

### 2.1.1 Opettajan työtehtävät ja työaika

OAJ on listannut opettajan työhön kuuluvia tehtäviä Työaika ja palkka -oppaassa (2016). Oppaan mukaan opettajan työtehtäviin kuuluu muun muassa opetuksen antaminen, opetussuunnitelman noudattaminen, suunnittelu ja arviointi, turvallisesta oppimisympäristöstä huolehtiminen, yhteistyö kotien kanssa, tuen antaminen, oppilashuoltoon osallistuminen, koulun kehittämistyöhön ja arviointiin osallistuminen sekä oppituntien valmistelu-, suunnittelu- ja jälkityötehtävät. Opettajan tehtävistä ei kuitenkaan ole yksityiskohtaisia säädöksiä (Työaika ja palkka, 2016). OAJ:n listauksen lisäksi Philipp ja Kunter (2013) muistuttavat, että opettajan työhön kuuluu edellä mainittujen lisäksi kokeiden ja kotitehtävien valmistelu ja tarkastaminen, retkien ja tapahtumisen järjestäminen, oppilaiden tapaaminen, hallinnolliset tehtävät ja kokoukset. Kasvatus on aina tärkeä osa opettajan työtä, vaikka se ilmenee eri koulutusasteilla eri tavoin (Luukkainen 2000, 40–49). Opettajan työhön kuuluvien tehtävien ymmärtäminen on olennaista työn rajaamisen ja siten myös työn hallinnan kannalta.

Opettajilla on oppituntien lisäksi aikaan sidottuina tehtävinä yhteissuunnitteluaikaa ja Veso-päiviä eli virkaehtosopimuksessa määriteltyä kouluttautumisvelvoitetta. Veso-päivinä on



tarkoitus kouluttautua ja suunnitella työtä. Yhteissuunnittelu-aikaa on peruskoulun opettajilla kolme tuntia viikossa ja lukion opettajilla kahdesta viiteen tuntia, ja sitä tulisi käyttää yhteiseen suunnitteluun. Usein suurin osa siitä kuluu kodin ja koulun väliseen yhteydenpitoon. Opettajien mukaan yhteissuunnitteluajalle kuuluvien tehtävien määrä on lisääntynyt, sillä siihen kuuluu myös koulun toiminnan kehittäminen, yhteisten aine- ja aihekokonaisuuksien suunnittelu sekä moniammatillinen yhteistyö. (Korkeakivi 2015.)

Opettajien työmäärä on lisääntynyt viime aikoina yhteiskunnan muutosten seurauksena (Ballet & Kelchtermans 2009; Bridges & Searle 2011). Opetusalan työolobarometristä (2016, 6) selviää, että yli puolet kyselyyn vastanneista opettajista kokee töitä olevan liikaa erittäin tai melko usein. Luokanopettajien työmäärän muutos on nähtävissä Työterveyslaitoksen Kunta10-tutkimuksessa (Manner 2017). Tutkimuksen mukaan vuosina 2012 ja 2014 noin kolmannes luokanopettajista kertoi työmäärän ylittävän sietokyvyn, kun taas nykyään luokanopettajista jo 53 prosenttia kokee sietorajan ylittyneeksi. Värriä (2001, 43) mukaillen nykyopettajan odotetaan täyttävän niin taitavan pedagogin määreet kuin myös valtion odotukset esimerkiksi talouselämän kannalta. Jo pelkkä pedagogin rooli on haastava nykypäivänä, sillä kasvattajan tulee estää lasten syrjäytymistä, edistää kilpailukykyä ja taitaa samalla opetusmenetelmät, jotka tukevat kaikkien oppimista (Värri 2001, 43). Samanaikaisesti uudistava opettajankoulutus Suomessa pyrkii kouluttamaan opettajia, jotka olisivat kiinnostuneita työn kehittämisestä ja tutkimisesta (Syrjälä 1993, 112).

Varsinaisen omassa luokassa opettamisen lisäksi opettajat toimivat mentoreina uusille opettajille ja tekevät kollegiaalista yhteistyötä opetuksen suunnittelussa ja päätöksenteossa (Syrjäläinen 2002, 96–97). Konkreettisina lisääntyneinä työtehtävinä voidaan nähdä lisääntynyt kirjallinen dokumentointi ja paperityöt, suunnittelutyö, työryhmäistunnot ja kasvatusvastuun laajeneminen. Hartneyn (2008, 30) tekemässä tutkimuksessa selvisi, että opettajilla on taakkoina monia tarpeettomia tehtäviä, jotka häiritsevät itse opetusta. Jopa kaksi kolmasosaa töistä koettiin tällaisina kuormittavina ja turhina. Monessa tilanteessa opettajien taidot ovat puutteellisia näiden kaikkien tehtävien hallinnassa. (Hartney 2008, 30.)

Työn suunnitteleminen sai 1990-luvulla suuremman jalansijan opettajien työssä, kun opettajien vastuulle tuli myös opetussuunnitelmien laadinta koulu- ja kuntatasolla pelkkien oppituntien suunnittelun sijaan. Tämän muutoksen seurauksena opettajat pystyivät parem-

min vaikuttamaan työnkuvaansa, mutta samalla se myös laajeni merkittävästi. (Vuorikoski 2004a, 170.) Salovaara ja Honkonen (2013, 199–200) vahvistavat edellä mainitun: opettajan työ ei ole enää erityisen aika- ja paikkasidonnaista vaan yhä suurempi osa työstä tehdään nykyään oppituntien ulkopuolella, mikä luo mahdollisuuden vaihtaa paikkaa ja tehdä töitä vapaasti valittavan aikana.

Opetustuntien pitäminen on se osa työajasta, joka luo opettajan päivän rungon, ja ohjaa näin myös hänen vapaa-aikaansa (Zijlstra & Cropley 2006, 219–220). Opettajan työaika on joustava, sillä työpaikalle sidottu aika on melko lyhyt (Förbom 2003, 110–111). Vaikka opetustunnit voivat olla lyhyet, todelliset työtunnit, sisältäen suunnittelun, paperityöt, seurannan, vanhempien tapaamiset ja kerhot, saattavat venyä pitkälle iltaan (Parkay & Stanford 2002, 14). Tätä liiallista töiden tekemisen ajatusta vahvistaa myös Akavan työmarkkinakatsaus, joka on vuodesta toiseen osoittanut vaativissa asiantuntijatehtävissä työskentelevien tekevän töitä keskimäärin 45–47 tuntia viikossa eli yhden ylimääräisen työpäivän verran verrattuna sopimustyöaikaan, joka on 37,5–38 tuntia viikossa (Julkunen, Nätti & Anttila 2004, 11). Parkayn ja Stanfordin (2002, 14) mukaan yli 90 prosenttia opettajista työskentelee yli 40 tuntia viikossa, osa jopa yli 55 tuntia. Myös Bridgesin ja Searlen (2011) selvityksen perusteella opettajat viettävät keskimäärin 47 tuntia viikossa koululla ja 9 tuntia muualla töitä tehden. Suomalaisissa selvityksissä ei yllätä ihan näin korkeisiin lukuihin, mutta myös Opetusalan työolobarometrin (2016, 4) mukaan opettajien työmäärä on kasvanut, ja he tekevät töitä keskimäärin 40,5 tuntia viikossa.

Opettajan työ kuuluu niin sanottuihin ajattomiin töihin, jotka koskettavat useimmiten asiantuntijatyössä työskenteleviä viranhaltijoita, joihin ei sovelleta työaikalakia, ja joiden työaika ei määritellä tunteina ja minuutteina (Rantama 2016, 17–18, 74). Rantaman (2016, 74, 152) mukaan ajattoman työn tekijä johtaa henkilökohtaisesti omaa työaikaansa, mutta moni ei kuitenkaan osaa hyödyntää tätä parhaalla mahdollisella tavalla. Myös Salminen ja Heiskanen (2011, 99) kertovat työntekijöiden usein ajattelevan, että työajan käyttö on etukäteen tarkasti määritelty ja säädelty, vaikka usein näin ei ole. Kyky muokata omaa työaikaansa on keskeinen taito ajattomassa työssä (Rantama 2016, 154). Erityisesti asiantuntijatyö sisältää paljon ajattelutyötä, jota tehdään paljon myös iltaisin ja viikonloppuisin (Rantama 2016, 74). Tämä tekee opettajan työajasta häilyvän. Rantaman (2016, 146) mukaan työaika tulisi seurata ja tasata säännöllisin väliajoin, ja työntekijän tulisi turvautua esimieheen kohdatessaan haasteita työajan suhteen ajattomassa työssä.

Oikein käytettynä ajaton työ mahdollistaa suuren vapauden omien töiden järjestelyssä ja työn ja vapaa-ajan yhdistelyssä. Toisaalta se voi myös pahimmillaan vaarantaa oman ja lähipiirin kaiken vapaa-ajan. (Rantama 2016, 30.)

Salovaara ja Honkonen (2013, 199–200) tukevat aiempia väitteitä, sillä heidän mukaansa opettajien aikakäsitys on muista ammattiryhmistä poikkeava. Opettajien työn rytmissä on selkeitä intensiteettijaksoja ja helpompia jaksoja vuosi- ja lukukausitasolla. Jaksot, kokeet ja lomat rytmittävät työtä, ja vaihtelu työajassa on suurta. (Salovaara & Honkonen 2013, 199–200.) Työajan kesto, ajoittuminen, tempo ja sitovuus rakentavat Julkusen ym. (2004, 28) mukaan työntekijän ja koko hänen perheensä elämän raamit. Förbomin (2003, 110–111) mielestä työ ja vapaa-aika tulisi pyrkiä erottelemaan opettajan työssä mahdollisuuksien mukaan, ja opettajan tulisi tiedostaa, onko hän vapaa-ajalla tekemättä, mutta myös ajattelematta töitä. Zijlstra ja Cropley (2006, 227–229) tuovat esiin yksityiselämän mielekkyyden tärkeyden palautumisen kannalta: vapaa-ajalla tulisi keksiä työn vastapainoksi itseä haastavia ja omia taitoja vastaavia aktiviteetteja, joissa käytetään erilaisia resursseja kuin töissä, sillä ne edistävät tyypillisesti parhaiten palautumista työstä. Rantama (2016, 61) ja Hakala (2016, 9–13) vahvistavat ajatuksen toteamalla yksityiselämän kuihtumisen vaikuttavan kielteisesti työntekijän terveyteen.

Rantama (2016, 48–49) huomauttaa, että työajoilla tiedetään olevan monenlaisia vaikutuksia työhyvinvointiin ja työkykyyn esimerkiksi terveyden, turvallisuuden, työn ja muun elämän yhteensovittamisen, palautumisen ja vireyden kautta. Julkusen ym. (2004, 95) mukaan erityisesti akateemisesti koulutettujen työaika on kuitenkin vaikea mitata, sillä se ei ole usein selkeä. Työntekijä ei välttämättä itsekään tiedä, millainen työaika hänellä on, ja muun muassa tämän vuoksi ylityöajan ja oman ajan erottaminen voi olla hyvinkin haastavaa (Julkunen ym. 2004, 95). Normaalityöajan, eli työn, jota tehdään 8 tuntia päivässä, aamuseitsemän ja iltaviiden välillä viitenä päivänä viikossa, tehtävänä on ollut aiemmin suojata työntekijää liian pitkiltä tai liian lyhyiltä ja epäsäännöllisiltä töiltä (Rantama 2016, 19–20). Opettajan työtä koskettava joustavampi työaika johtaa yleensä siihen, että töitä tehdään huomattavasti enemmän kuin virallisesti vaadittaisiin ja myös paikka työnteolle vaihtelee (Julkunen ym. 2004, 88, 93).

## 2.1.2 Opettajan työ noviisina

Opettajiksi tietoisesti pyrkineet ovat useimmiten muodostaneet myönteisen käsityksen opettajuudesta jo lapsuudessaan ja aiemmissa opinnoissaan (Koski-Heikkinen 2008, 108). Salon (2005, 8–9) mukaan tätä kouluelämästä kasautunutta tietoa nimitetään institutionaaliseksi elämänkerraksi, jonka avulla opettaja rakentaa käsityksensä oppilaista, koulusta ja opetussuunnitelmasta. Haasteen työn aloittamiseen tuovat kuitenkin opettajankoulutuksen ja käytännön opettajan työn eroavaisuudet. Liston, Whitcomb ja Borko (2006, 352–354), Blomberg (2009, 117), Syrjäläinen (2002, 94) ja Jacklin, Griffiths ja Robinson (2006, 132) ovat yhtä mieltä siitä, että teoriaa painottava opettajankoulutus ei linkity riittävästi työelämään, eikä näin ollen anna rehellistä kuvaa opettajan työstä. Näiden koulutuksen ja työn ristiriitojen takia työelämään siirtyminen on järkytys monelle aloittelevalle opettajalle.

Ammatinvaihto voidaan nähdä helpompana vaihtoehtona kuin työhön sopeutuminen, mikäli työolot, kuten suuri työtaakka, tuen puute, kurinpito-ongelmat ja heikot suhteet kollegoihin, koetaan raskaina. (Helms-Lorenz ym. 2013, 1266; Syrjäläinen 2002, 94.) Kuvitelmat työstä saattavat olla hyvin erilaisia kuin todellisuus, ja tämän takia todellinen työ kuormittaa (Hartney 2008, 108). Monet opettajat lähtevät työstään ensimmäisten viiden opetusvuoden aikana viitaten heikkoon kasvatukselliseen pätevyyden tunteeseen tai itsetuntoon (Helms-Lorenz ym. 2013, 1266). Tämä ilmiö, jossa noviisiopettajat lopettavat opettajan työnsä jo uran alkuvaiheessa, on kansanvälisestikin tunnettu. Suomessa 20 prosenttia opettajista lopettaa työnsä noviisivaiheessa, mutta maailmalla osuus on 25 tai peräti 30 prosenttia. (Blomberg 2009, 119.)

Ensimmäiset vuodet opettajana sisältävät monia uusia asioita: opettajan tulee sopeutua opetussuunnitelmaan, rakentaa standardien mukaiset, oppilaiden oppimista tukevat opetuskäytännöt ja löytää itselleen sopivat työskentelytavat (Liston ym. 2006, 351–352). Opettajanuran alkuvaihe on erityisen vaativa, sillä opettaja siirtyy opiskelujen jälkeen suoraan täyteen juridiseen ja pedagogiseen vastuuseen (Onnismaa 2010, 38). Raskasta työssä on myös kodin ja koulun yhteistyö, vaikeiden tilanteiden ennakointi ja ratkaiseminen sekä riittävän auktoriteetin saavuttaminen (Blomberg 2008, 112, 128, 133). Jacklin ym. (2006, 146–147, 151–152) vahvistavat aloittelevien opettajien luokanhallinnan haasteet ja lisäävät myös heikot resurssit, huonon palkan ja suuren työmäärän opettajanuran alun

ikäviin yllätyksiin. Myös kasvatustyön suuri osuus työstä yllättää monet (Blomberg 2009, 133).

Vasta noin neljännen opettajavuoden jälkeen on tyypillisesti nähtävissä saavutettu asiantuntijuuden tila (Liston ym. 2006, 351–352). Asiantuntijuuteen liitetään kyky oppia jatkuvasti lisää niin yksilönä kuin yhteisön jäsenenä, itsereflektion hyödyntäminen ja persoonallisuuden kasvu (Ruohotie 2006, 106–107). Asiantuntijat kykenevät toimimaan ja ajattelemaan noviisiopettajia tehokkaammin ja automaattisemmin tutuissa tilanteissa, ja pystyvät havaitsemaan herkemmin tilanteiden erityispiirteitä, sillä heidän tietorakenteensa ovat hierarkkisemmin organisoituneita (Ruohotie 2006, 106–107; Tynjälä 2006, 102–103). Koska noviisiopettajat ovat työssään aloittelijoita, he ovat tyypillisesti kokeilunhaluisempia ja muutokselle alttiimpia (Claxton 1989, 37–38). Tämä on yksi syy, miksi valitsimme tutkimuksemme kohteeksi juuri työuraansa aloittelevat opettajat.

Noviisiopettajat ovat usein nuoria aikuisia, joten samaan ikäkauteen osuu useimmiten myös oman perheen perustaminen ja mahdollisesti myös opintojen loppuun saattaminen. Lisäksi päätösten yleistäminen ja voimakas sitoutuminen työhön ja samanaikainen elämän tärkeysjärjestyksen unohtaminen haastavat usein noviisiopettajien elämänhallintaa ja jaksamista. Opettajan työhön liittyy työnteon malleja ja esimerkiksi kutsumustyöhön liittyviä ajatuksia työn tärkeydestä, jotka voivat altistaa väsymiselle. (Förbom 2003, 104–105.) Onnismaa (2010, 38) uskoo noviisiopettajien kaipaavan työhönsä selkeitä rajoja. Monelle noviisiopettajalle saattaa tulla yllätyksenä, että opettajan työssä rajat työskentelylle on asetettava itse (Förbom 2003, 109; Rantama 2016, 21, 75–76). Förbom (2003, 110–111) kannustaa opettajia löytämään helpompia työskentelymuotoja. Työmäärää voi myös vähentää kohdentamalla resurssejaan oikein: noviisiopettajat käyttävät aikaresurssejaan eri tavoin kuin muut opettajat, ja heidän olisi tärkeä oppia käyttämään resursseja hyödyllisesti, mikäli he haluavat hallita työtaakkaansa ja pysyä terveinä. (Philipp & Kunter 2013.) Haluamme tutkimuksemme myötä etsiä työmuotoja, jotka mahdollistavat myös noviisiopettajien jaksamisen työssä.

## 2.2 Opettajan muuttuva työ ja sen seuraukset

Opettaminen on jatkuvasti muutoksessa olevaa toimintaa (Olsen 2008, 4–5). Opettajan työ on muuttunut merkittävästi viime vuosikymmeninä yhteiskunnan kehittymisen seurauksena.

Muutos vaatii opettajalta omaa aktiivisuutta, rohkeutta, tahtoa ja taitoa tarkastella itseään, omia uskomuksiaan ja opetustaan kriittisesti. (Syrjälä 1993, 113.) Muutos on kuitenkin aina ihmiselle haastavaa, sillä rutiinit ja totutut tavat ovat tärkeitä turvallisuuden tunteen syntymisen takia (Manka 2010, 23). Opettaja kipuilee jatkuvasti erilaisten tapojensa kanssa (Blomberg 2009, 118). Sahlberg (1998, 116) korostaa, että yksilöiden tulee haluta muutosta ja olla sitoutuneita siihen, jotta koulua voidaan todella muuttaa. Muutos ei kuitenkaan riipu pelkästään opettajan omista intresseistä, vaan myös moni muu asia vaikuttaa muutoksen suuntaan. Eri yhteiskunnan päätöksentekojen ja talous ohjaavat yhä enemmän opettajien työtä lisääntyneiden vaatimusten ja muutosten kautta (Ballet & Kelchtermans 2009). Patrikainen (2009, 20) uskoo, että muutos kouluissa tulee lähivuosina olemaan rajua, sillä elinolosuhteet, arvojärjestelmät ja koko yhteiskunta muuttuvat jatkuvasti yhä monimutkaisemmiksi.

Nykyistä opetustyötä ymmärtääkseen pitää tiedostaa kaksi lähtökohtaa. Ensinnäkin tulee tuntea opetustyön historiaa: opettajat ovat historiallisesti sitoutuneet edistämään valtion moraalisia tavoitteita. Toiseksi, opetustyötä ja suomalaista yhteiskuntaa kannatteleva aate yhtenäisestä kansakunnasta ja hyvinvointivaltiosta on murtumassa globaalin muutosprosessin myötä. (Lindén 2010, 160.) Opettajan työlle on tyypillistä tulevaisuuteen suuntaava ote, sillä koulutuksen perimmäinen tarkoitus on kasvattaa opiskelijoita tulevaan maailmaan (Patrikainen 2009, 20). Tämä tulevaisuuteen suuntautuminen tekee opettajuudesta ja opetuksesta jatkuvasti muutoksessa olevan ja ajankohtaisuuteen pyrkivän alan. Koulukulttuurin ymmärtäminen on Sahlbergin (1998, 16) mukaan avainasemassa muutoksen ymmärtämisessä.

### 2.2.1 Opettajan työn muutos lähihistoriassa

Ruhotien (2002, 6, 107–124) mukaan oppimiskäsitys on muuttunut behavioristisesta konstruktivistiseen kognitiivisen oppimisnäkömyksen, humanistisen oppimisnäkömyksen ja sosiaalista oppimista korostavan näkömyksen kautta. Useille opettajille oman opetustavan muuttaminen konstruktivistiseksi sisältää paljon epävarmuutta ja sisäisiä ristiriitoja (Windschilt 2002). Tämä oppimisnäkömyks on annettu ylhäältä koulun kehittämisen välineeksi, ja se on muuttanut opettajien työtä merkittävästi (Syrjäläinen 2009, 144). Luukkainen (2000, 221–222) toteaa, että opettajuuden on muututtava oppimiskäsityksen muuttumisen myötä. Myös oppilailta vaaditaan yhä suurempaa itseohjautuvuutta, mikä taas

edellyttää opettajalta yhä enemmän oman työnsä suunnittelua, kouluyhteisön kehittämistä toimivammaksi ja laajempaa erilaisten oppimisympäristöjen arviointia oppimismahdollisuuksien näkökulmasta (Luukkainen 2000, 221–222). Viime vuosisadan loppuvuosikymmeninä koulujen kehittämistyö on kohdistunut maailmalla pääasiassa näihin ulkoisiin tekijöihin kuten opetussuunnitelmiin ja oppimateriaaleihin, mutta itse koulukulttuuriin kuten arvoihin ja vuorovaikutukseen ei ole erityisesti puututtu (Sahlberg 1998, 10–11).

Uusliberalistisen aatteen mukanaan tuomat arvot sotivat opettajien perinteistä ammatti-identiteettiä vastaan; opettajilta odotetaan entistä suurempaa tehokkuutta ja muutosalttiutta, joiden aiheuttaman arvostiriidan opettajat kokevat haastavana (Syrjäläinen 2002, 94, 147). Monet ovat hakeutuneet opiskelemaan opettajiksi, koska he haluavat opettaa. Tämä toive tekee opettajan ammatista monelle raskaan, sillä opettajan tehtävä sisältää nykyään paljon esimerkiksi kasvatustyötä ja varsinaiselle opettamiselle ja luokkatyölle ei juuri jää aikaa. (Luukkainen 2000, 40–49; Syrjäläinen 2002, 38.) Halu opettaa on Luukkaisen mukaan (2000) osasy siihen, että koulumaailmassa on muutos behavioristisesta oppimisnäkemyksestä konstruktivistiseen, on tapahtunut niin hitaasti. Hietanen (2009, 39) taas kokee, että perusopetuksen odotetaan kehittyvän oppijalähtöisemmäksi, pois opettajakeskeisyydestä kohti yksilöllisiä ja yhteisöllisiä muuttuvia oppimiskokonaisuuksia. Tämä muutos yksilöllisempään suuntaan on tapahtunut erityisesti lähempänä 2010-lukua (Hietanen 2009, 40).

Julkunen (2008, 14, 18–19) huomauttaa tehokkuuden painottamisen ja sitä kautta työn vaatimusten lisääntymisen ja henkilökohtaistumisen kuvaavan nykyistä uusliberalistista uuden työn aikaa. Yhteiskuntamme on muuttunut myöhäismoderniksi, ja sen seurauksena taloudesta on tullut itseisarvo (Värri 2001, 40–41). Markkinatalouden tulo koulutuspolitiikkaan korostaa yksilöllisyyttä ja valinnanvapautta tasa-arvon ja valtion vahvan ohjaajan roolin sijaan (Syrjäläinen 2009, 141). Monen opettajan on vaikea sulattaa sitä, että oppilas vanhempineen on nykyään yhä enemmän asiakkaan roolissa (Syrjäläinen 2009, 147).

## 2.2.2 Opettajan työn muutosten seuraukset

Jatkuva muutos on tyypillistä työelämälle (Julkunen 2008; Nykänen 2007, 35). Nykyään työelämä vaatii verkostoitumista, joustamista ja kansainvälistymistä globalisaation seurauksena. (Julkunen 2008.) Muutos kiehtoo vaihtelunhaluisia ihmisiä, mutta toisaalta toisille se merkitsee epävarmuutta ja uhkaa (Ruohotie 2002, 40, 47; Syrjälä 1993, 113; Syrjäläinen 2002, 11). Koulumaailman todellinen muutos edellyttää laitteiden kehittämisen ohella opettajilta taitoa ja halua tarkastella koulun toimintaa ja itseään kriittisesti ja uusiutua rohkeasti (Syrjälä 1993, 113). Muutoksen hyväksyminen ja ymmärtäminen nopeuttavat kehittymistä (Hougaard & Korhonen 2016, 103–107). Työntekijät tarvitsevat erityisesti tällä hetkellä ajattelun ja toiminnan uudistamista ja muutokseen vahvistumista, sillä heiltä odotetaan itsenäistä ammatillista kehittymistä ja taitoja ja valmiuksia hallita muuttuvia toimintaympäristöjä (Hänninen 2006, 191). Myös opettajien odotetaan muuttuvan ja kehittävän itseään jatkuvasti muutosvaatimusten syitä kyseenalaistamatta. (Syrjäläinen 2009, 144; Värri 2001, 42).

Monet uudistukset ja muutokset koulutyöhön liittyen tehdään päättävissä elimissä, jotka ovat kaukana opettajien arjesta (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 31). Opettajien tulee kehittää työtään ja noudattaa voimassaolevaa opetussuunnitelmaa. Tehtävä on haastava, kun ottaa huomioon, etteivät kaikki opettajat ole alun perin kouluttautuneet reagoimaan tällaisiin muutoksiin, joihin nykypäivän koulumaailman tulee vastata. (Hietanen 2009, 42; Patrikainen 2009, 19.) Vaatimuksia tehdä muutosta tulee erityisesti koulun ulkopuolelta ja näihin tiedollisiin vaatimuksiin on vastattava. Lainsäädännöllisesti määritellään hyvin pitkälti, miten opettajan ammattia tulee harjoittaa. (Syrjäläinen 2002, 62.) Jo muutoksia suunniteltaessa tulisi huomioida opettajat ja heidän persoonansa, tietonsa ja taitonsa, koska muutokset koulumaailmassa tehdään suurelta osin opettajien ja heidän tulkintojensa kautta (Syrjälä ym. 2006, 31).

Jo yli 20 vuotta sitten Syrjäläinen (1995, 105) näki merkittäviä muutoksia opettajan roolissa ja työn vaatimusten nopeassa kasvussa. Aiemmin opettajan rooli on ollut tiedonvälittäjän kaltainen, mutta nykyään opettaja toimii esimerkiksi enemmän ohjaajana, tukijana tai kannustajana, mikä saattaa muuttaa opettajan käsitystä työstä ja sen arvoista (Chee 2005, 15–18, 26; Olsen 2008, 26). Opetettavien sisältöjen opettamista ei nykyään korosteta, vaan oppilaat tarvitsevat ohjausta esimerkiksi harjoitellessaan miten opiskellaan ja osalle riittää,



että opettaja välittää, rohkaisee ja todella uskoo heihin. Opettajan työ sisältää monia rooleja ja roolit muuttuvat tarpeiden ja yleisön mukaan. (Chee 2005, 15–18, 26; Jacklin ym. 2006, 132.) Uusi opettajan rooli vaatii ”perinteistä roolia” huomattavasti enemmän reflektointia oppimisesta ja opettamisesta (Syrjäläinen 2002, 37). Myös Mäkinen (2013) todistaa tutkimuksessaan opettajan oman reflektoinnin hyödyt: reflektiivinen ote työhön lisää esimerkiksi työhön sitoutumista.

Patrikainen (2009, 45) toteaa, että tulevaisuudessa korostuu itsenäisen tiedonhankinnan ja verkostoitumisen tärkeys. Teknologian kehittyminen ja sen lisääntyvä osuus koulutyössä on myös osaltaan muuttanut opettajan työtä. Tietoteknisiä oppimisympäristöjä ja keskustelualustoja opetuksen tueksi on ollut olemassa jo parinkymmenen vuoden ajan, ja oppilaat käyttävät vapaa-ajallaan sosiaalista mediaa ja muita tietoteknisiä innovaatioita runsaasti. (Niemi, Sarras & Junnila 2012, 23.) Opettajilla on kuitenkin ollut vaikeuksia käyttää tietotekniikkaa pedagogisesti järkevästi (Onnismaa 2010, 23). Tieto- ja viestintätekniisiä innovaatioiden opetuskäytön syitä tulisi aina peilata opetussuunnitelmaan (Niemi ym. 2012, 34). Opettajat käyttävät Parkayn ja Stanfordin (2002, 314–316) mukaan tietokonetta ja Internetiä tuntien valmistelussa, oppilaiden oppimisen seuraamisessa, tiedon ja oppilaiden töiden julkaisussa ja muiden kasvattajien kanssa keskustelussa. Tietotekniikan on uskottu voivan keventää opettajien työmäärää useilla tunneilla viikossa. Lisääntynyt pääsy koneille ei kuitenkaan välttämättä lisää tietotekniikan tehokkaampaa käyttöä vaan voi myös lisätä työntekoa, kun ihmisten esimerkiksi odotetaan vastaavan sähköposteihin heti. (Selwood & Pilkington 2005.)

Lisäksi nopeasti kehittynyt kommunikaatio- ja tietoteknologia mahdollistavat tavoitettavuuden ja töiden tekemisen ajasta ja paikasta riippumatta. Yhteiskunnan muuttuminen hektisemmäksi lisääntyneen käytettävyyden seurauksena yhdistettynä kasvaneisiin vaatimuksiin ja häilyvään työaikaan haastaa monien opettajien työntekoa, kun yksityiselämän ja työelämän rajat hämärtyvät (Hougaard & Korhonen 2016, 19, 154; Jones, Burke & Westman 2006; Kinnunen & Feldt 2009, 9; Kinnunen & Mauno 2009, 1; Lindström 2002, 7; Manka 2010, 27–30; Merikallio 2001, 51–53, 60–61, 63). Aiemmin työt olivat selkeästi määriteltyjä ja ne jäivät työpaikalle, kun taas nykyteknologian ansiosta tai syystä, työtä voi tehdä missä ja milloin vain. (Hougaard & Korhonen 2016, 19, 154; Kinnunen & Feldt 2009, 9; Kinnunen & Mauno 2009, 1.) Reaaliaikaisuuteen liittyy entistä enemmän nopeaa ja intuitiivista päätöksentekoa, joka on muutenkin opettajan työlle, ja erityisesti

oppituntitilanteille, tyypillistä (Claxton 1989; Toom 2008, 167). Lisääntynyt teknologian käyttö voi innostaa opettajia, mutta toisaalta se asettaa myös suuren vastuun opettajan toimiessa osana yhteisöä ja jopa koko maailmaa, jolloin työpäivien pitäminen kohtuullisena voi olla haastavaa ja vaatia tietoisia päätöksiä (Ballet & Kelchtermans 2009; Bridges & Searle 2011; Lindström 2002, 7).

Muutosten seurauksena perustyöhön on käytettävissä yhä vähemmän aikaa lisääntyneiden työtehtävien, tapaamisten ja hallinnollisten töiden seurauksena. Tämän takia opettajien työtunnit, ja samalla työn ja vapaa-ajan tasapainottamisen haasteet lisääntyvät. (Ballet & Kelchtermans 2009; Bridges & Searle 2011; Jones ym. 2006.) Opettajat joutuvat reagoimaan jatkuvasti ärsykkeisiin sen sijaan, että voisivat olla tuottoisia (Bridges & Searle 2011). Tehostuminen voi aiheuttaa opettajille riittämättömyyden ja turhautumisen tunteita ja vaikuttaa kielteisesti opettajan identiteetin kokemiseen (Ballet & Kelchtermans 2009; Bridges & Searle 2011; Claxton 1989; Manner 2017). Patrikainen (2009, 28) vahvistaa opettajan työhön kohdistuvat voimakkaat vaatimukset, joiden seurauksena opettajat kokevat muutospaineet kovina ja kuormittavina. Samanaikaisesti koko elinympäristö aiheuttaa meille paineita: yksilön tulisi olla aktiivinen ja sivistynyt ja lisäksi ehtiä vastaamaan niin perheen, ystävien, asiakkaiden, kollegoiden kuin esimiesten odotuksiin. (Salminen & Heiskanen 2011, 76.) Kaikkien edellä mainittujen syiden takia työn hallintaa voidaan pitää nykypäivänä yhä haastavampana ja kuormittavampana.

Kuormittumisen johtuu opettajan työssä monesti suurista ulkopuolelta tulevista odotuksista ja paineista, joihin opettajat pyrkivät vastaamaan (Salminen & Heiskanen 2011, 76; Salo 2005, 8–9). Kuormittuminen ja väsyminen työpäivän jälkeen ovat seurausta työn vaativuudesta ja siihen käytetystä energiasta, jota täytyy palauttaa aika ajoin (Zijlstra & Cropley 2006, 219). Kun työn negatiiviset vaikutukset jaksamiseen ja terveyteen alkavat kumuloitua ja palautumisaika pitenee, voidaan puhua kuormittuneisuudesta (Lindström 2002, 11–12). Mankan (2012, 58–59) mukaan erilaiset ihmiset kohtaavat mahdollisuudet ja uhat eri tavoin, ja eri ihmiset rasittuvat erilaisista asioista.

Työn jatkuva kehittyminen, ennakoimattomuus ja epävarmuus vaativat työntekijöiltä yhä enemmän joustavuutta ja itsekontrollia (Julkunen 2008, 9, 116–122). Blomberg (2009, 118) kertoo opettajan työn sisältävän paljon epävarmuutta, sillä opetustyölle ei ole olemassa kaikille yhteistä perustaa ja toimintatapoja, vaan opettaja joutuu itse rakentamaan työnsä ja

tapansa toimia. Työn ajautuminen vapaa-ajalle vaikeuttaa palautumista työstä, sillä palautuminen käynnistyy kunnolla vasta, kun työn vaatimustekijät eivät ole enää läsnä. (Kinnunen & Feldt 2009, 9; Kinnunen & Mauno 2009, 1). Merikallio (2001, 51–53) korostaa ylikuormittumiseen liittyvän usein organisoimattomuutta ja vapaa-ajan vähättelyä. Opetus-alalle on tyypillistä työn rajattomuus ja työn tavoitetason jatkuva nostaminen, joka helposti lisää riittämättömyyden tunnetta (Kinnunen & Feldt 2009, 17; Kinnunen & Mauno 2009, 141).

Työn sisältöön, järjestelyihin ja sosiaaliseen toimivuuteen voidaan liittää monenlaisia tekijöitä, jotka osaltaan lisäävät työn psykososiaalista kuormitusta. Kuormittumisen kannalta haitallista työssä voi esimerkiksi olla työn liiallinen määrä, kohtuuton aikapaine tai vastuu, jatkuvat keskeytykset, liiallinen tietomäärä, epäselvä tehtäväkuva, puutteet työskentely-olosuhteissa ja toistuvat vaikeat vuorovaikutustilanteet. Lisäksi työ saattaa sisältää fyysisiä kuormitustekijöitä, kuten liiallista melua tai esimerkiksi sisäilmaongelmia. (Työsuojeluhallinnon verkkopalvelu. 10.4.2017.) Työelämä on viime vuosina sirpaloitunut siten, että kiireessä on haastavaa keskittyä olennaiseen ja olla läsnä (Manka 2010, 29; Rantama 2016, 71–73). On myös vaikeaa vaikuttaa positiivisesti toisten, opettajien tapauksessa oppilaiden, elämään, mikäli on itse kuormittunut ja väsynyt (Hougaard & Korhonen 2016, 240). Muuttuneen työelämän haasteet ovat selkeästi nähtävissä koulutus- ja kasvatusalalla.

### 2.3 Opettajan työn hallinta

Yksilöt ovat itse vastuussa rajojen asettamisesta ja hyvinvoinnistaan ajattomassa työssä (Rantama 2016, 21, 75–76). Förbom (2003, 109) soveltaa Rantaman ajatuksia: aloittelevalle opettajalle tämä omien rajojen oppiminen on tyypillisesti suurin haaste työssä. Opettaja joutuu tekemään paljon päätöksiä liittyen siihen, kuinka paljon hän sallii oppilailtaan, kuinka paljon ja milloin hän tekee töitä, kuinka paljon hän osallistuu koulun vapaa-ajan rientoihin ja millaiset suhteet hän luo vanhempiin, oppilaisiin ja kollegoihin. Erityisesti työuran alkuvaiheessa tämä on merkittävä haaste, sillä omaa jaksamista ja työtehtävien vaativuutta voi olla vaikea arvioida. (Förbom 2003, 109.) Kyky tehdä valintoja kuuluu nykyelämän tärkeisiin taitoihin (Te Velde-Luoma 2010, 14). Rajojen asettaminen tapahtuu vähitellen, kun näkemys työn olennaisimmista asioista ja käsitys itsestä työntekijänä vahvistuvat. (Förbom 2003, 109.)

Patrikaisen (2009, 45) mukaan tulevaisuudessa siirrytään palveluyhteiskunnasta kohti tietoyhteiskuntaa. Tiedon määrän laajentuessa entisestään, työelämässä tarvitaan yhä enemmän elämänhallinnan taitoja ammatillisen ajattelun tueksi (Patrikainen 2009, 45). Muutokseen ja sen muutosnopeuteen sopeutuminen tuntuu aina vaikealta, sillä ihminen jämähtää helposti mukavuusalueelle ja rutiineihin, koska ne tuntuvat turvallisilta (Manka 2010, 23). Opettajan työ sisältää sekä kuormittavia, että voimaannuttavia piirteitä, joiden tulisi olla tasapainossa, jotta työ on mielekästä ja muutosta voi tapahtua. Voimavarojen lisääminen on yksi keino työn hallinnan lisäämiseksi, mutta samanaikaisesti tulee myös tarkastella työn kuormittavia tekijöitä. (Manka 2012, 145–146; Patrikainen 2009, 28.) Jotta yksilö voi lisätä kontrollin tunnetta, hänen tulee hallita seuraavat ajanhallintataidot: tavoitteiden asettaminen, priorisointi, ajanhallinnan mekaniikat, järjestelmällisyys ja suunnitelmallisuus (Hartney 2008, 30–34).

Monille itsensä kehittäminen ja uuden opiskelu ovat keinoja jaksaa työssä. (Förbom 2003, 110–111.) Opettajan uudistumista auttaa Syrjäläisen (2002, 107) mukaan halu ja tarve kehittyä ammatillisesti. Opettajan tulisi kokea myös itsensä oppijana, ja olla valmis osallistumaan aktiivisesti ja toimimaan yhteistyössä muiden kanssa, mikä ei ole ollut hektiselle opetustyölle kovin tyypillinen toimintatapa (Syrjäläinen 2002, 39). Luukkainen (2000, 3, 236–257) vahvistaa Syrjäläisen näkemyksen ja lisää, että yhteisöllisyyden ja yhteistyötaitojen lisääminen ja muutoksen kohtaamiseen valmistaminen ovat tärkeimpiä opettajankoulutuksen kehittämisenkohteista. Opettajat ovat näin ollen muutospaineen äärellä. (Syrjäläinen 2002, 61.) Luukkainen (2004, 5) toteaa myös opettajien kokevan tällä hetkellä työnsä hallinnan uhatuksi. Tämän takia työn muutoksiin ja muutosten vaikutuksiin voidaan vastata työn hallintaan paneutumalla.

### 2.3.1 Työn hallinnan ja vaatimusten malli

Hallinnalla tarkoitetaan omien sisäisten ja ulkoisten, voimavarat ylittävien vaatimusten käsittelyä. Hallinnan avulla voidaan yrittää muuttaa kokemuksellista tulkintaa tai ympäristöä itselle suotuisammaksi. (Manka 2012, 58–59.) Hallinnan tunne eli kyky ennakoida ja jäsentää elämää on keino selvittää ympäröivästä kaaoksesta (Manka 2010, 154). Selviytymiskeinoina toimivat työhön mukautumista edistävät keinot, kuten tuen hankkiminen tai ongelmien ratkaiseminen, ja toisaalta myös ehkäisevät keinot, kuten passiivinen toive asioiden muuttumisesta, itsesyytökset ja sosiaalisten kontaktien välttely (Manka 2012, 59).

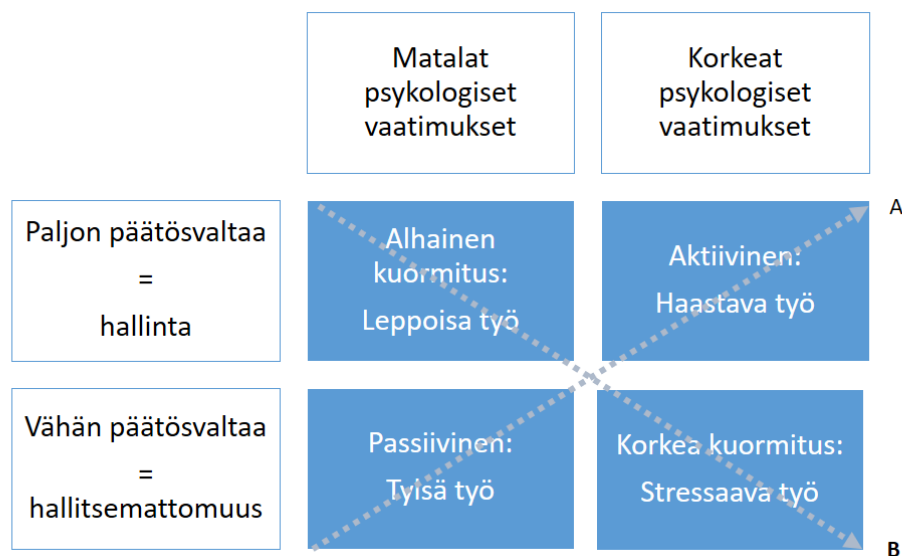
Lisäksi Hartney (2008, 24–38) nostaa positiivisen asenteen, liikunnan, tuen lähteiden löytämisen ja ajanhallinnan osaksi hyvää hallintaa. Erityisesti positiivinen kuva omasta opettajuudesta sekä työn ulkopuolisten ihmissuhteiden ja mielekkään elämän läsnäolo suojaavat opettajaa uupumiselta (Hartney 2008, 53–56, 104–105; Manka 2012, 65). Myös ammatillinen suhtautuminen työhön ja rajanveto työminän ja yksityisen minän välillä voivat auttaa hallitsemaan työtä (Förbom 2003, 109).

Tässä tutkimuksessa käytetään työn hallinnan määrittelyn pohjana erityisesti Mankan (2010) näkemyksiä hallinnan tunteen rakentumisesta työssä. Hallinnan tunne sisältää niin tietoisia kuin tiedostamattomia tekijöitä. Näin ollen jokaisen yksilön hallinnan tunne rakentuu erilaisista strategioista, kuten ennakkoinneista, arvioinneista, toimintasuunnitelmista, tunteista ja tulkinnoista, joista osa on tietoisia ja osa ei. Yksilön minäkuva ja itsetunto vaikuttavat keskeisesti siihen, millaisia strategioita ihmisellä on käytössään. Hallinnan tunne rakentuu kahdesta osasta: sisäisestä hallinnasta, joka sisältää hyvän itseluottamuksen sekä uskon siitä, että pystyy vaikuttamaan asioihin sekä ulkoisesta hallinnasta, johon kuuluu ajatus ulkopuolisten voimien armoilla olemisesta. Ulkoisen hallinnan mukaan toimiva henkilö ei usko pärjäävänsä oudoissa tilanteissa ja toimii kaavamaisen joustamattomasti. Sen sijaan sisäisen hallinnan tunne tekee elämästä kiinnostavaa ja mielekäästä: ihmisen arvio maailmasta on myönteinen, realistinen, oppimishaluinen ja hän uskoo pärjäävänsä ponnisteltuaan. Mitä enemmän yksilö kokee voivansa vaikuttaa asioihin, sitä enemmän hän kokee hallinnan tunnetta ja jaksaa paremmin (Manka 2010, 153–160.)

Hallinnassa olennaista on yksilön eli työntekijän ominaisuuksien sopiminen työympäristön vaatimuksiin ja toisaalta mahdollisuuksiin. Hallinnan tunteen syntymiseen vaikuttavat siis työntekijän välineet ja voimavarat menetysten, haasteiden ja uhkien kohtaamiseen. Myönteiset voimavarat suojaavat yksilöä stressiltä. Voimavarat voivat olla yksilöllisiä ominaisuuksia, kuten energisyys, myönteisyys, terveys, elämänhallinnan tunne, ongelmanratkaisutaidot ja vuorovaikutustaidot, tai toisaalta ympäristöltä (työ- tai kotiympäristöltä) saatavia voimavaroja, kuten sosiaalinen tuki tai aineellisten edellytysten täyttyminen, kuten varallisuus. (Manka 2012, 59.) Nämä työn voimavarat ja esimerkiksi työn varmuus ja vaikutusmahdollisuudet sekä mahdollisuus kontrolloida omaa vapaa-aikaansa voivat toimia suojaavina tekijöinä, jotka edistävät palautumista töistä (Kinnunen & Feldt 2009, 19–21; Kinnunen, Siltaloppi & Mauno 2009, 47). Palautumista voi tapahtua uusia voimavaroja kehittämällä, uhattuja voimavaroja suojaamalla sekä menetettyjä voimavaroja elvyttämällä

(Kinnunen & Feldt 2009, 11). Keskeistä työssä on työn vaatimusten ja voimavarojen välinen suhde, jonka tulisi olla painottunut voimavaroihin ja niiden säilyttämiseen, jotta työntekijän hyvinvointi on turvattu. (Kinnunen & Feldt 2009, 10–11; Kinnunen ym. 2009, 47). Voimavarojen palauttamiseen ja ehtyneiden voimavarojen täydentämisessä on kyse henkilökohtaisista strategioista, joilla työntekijä pyrkii täydentämään ehtyneitä voimavarojaan (Kinnunen & Feldt 2009, 18).

Karasek ja Theorell (1990, 31–34) ovat luoneet neljän erilaisen työtilanteen sisältävän mallin työn hallinnan ja vaatimusten yhteydestä toisiinsa (kuvio 1). Karasek'n ja Theorell'n mukaan työ, joka vaatii työntekijältään vähän ja sisältää vähän päätösvaltaa, voidaan nähdä passivoivana ja työntekijälle tylsänä työnä. Työn vaatimusten ja päätösvallan lisääntyessä, työstä tulee yhä haastavampaa, mutta myös samalla työntekijää aktivoivampaa. Tätä aktiviteettitasoa kuvastaa työn hallinnan ja vaatimusten mallin (kuvio 1) nuoli A. Kuviosta 1 on nähtävillä myös työn epätasapainon ja liiallisen kuormittumisen stressitaso nuolella B. Vaatimusten lisääntyessä ja päätösvallan vähentyessä hallinnan tunne vähenee ja työ alkaa kuormittaa liikaa. (Karasek & Theorell 1990, 31–34.)



**Kuvio 1.** Työn hallinnan ja vaatimusten malli (Karasek & Theorell 1990, 32 mukaillen)

Passiiviseen tai alhaiseen kuormitukseen liittyvät työt voidaan Mankan (2010, 189–190) mukaan yhdistää turhautumiseen työssä. Karasek'n ja Theorell'n (1990, 32) ajatukset työn vaatimusten vaikutuksista mukailevat näin ollen Mankan (2010, 189–190) päätelmiä: kaikki matalan vaatimustason työt turhauttavat työntekijöitä, sillä he eivät pääse käyttämään

kaikkia tietoja ja taitojaan eli koko potentiaaliaan. Sen sijaan korkeiden vaatimusten työt voivat olla hyvin palkitsevia ja tarjota mahdollisuuksia oppimiseen ja hyvään työtyytyväisyyteen ja työhyvinvointiin sisältäessään päätösvaltaa (aktiivinen työ), mutta toisaalta ne voivat olla erittäin rasittavia vaativuudessaan ja sisältävät tämän takia riskin stressaantua ja sairastua, kun päätösvaltaa ja hallinnan tunnetta omaan työhön ei ole (korkean kuormituksen työ) (Karasek & Theorell 1990, 35; Manka, 2010, 189–190). Tärkeintä olisi, että työssä voisi edetä A-nuolen mukaisesti (kuvio 1), jolloin työn vaatimukset ja työn hallinnan määrä olisivat tasapainossa (Manka, 2010, 189–190). Epätasapainoinen tilanne on riski terveydelle, mikäli vaatimustaso on liian korkealla (Kinnunen & Feldt 2009, 10). Tavoiteltava ja terveyttä tukeva tilanne työssä on siis riittävän hallinnan tunteen löytämisen ja omien taitojen haastamisen välinen sopusointu, joka voidaan tavoittaa aktiivisessa työssä.

Työn hallinta vaatii yli- ja alikuormituksen välttämistä uupumisen estämiseksi. Manka (2010, 192) on myös listannut muuttujia, joita on käytetty työn hallinnan mittauksissa kunta-alan henkilöstöä tutkittaessa. Työn sisältö ja mahdollisuudet, työn roolin selkeys ja itsenäisyys ovat muuttujia tutkimuksissa ja samalla asioita, jotka kaikki liittyvät työntekijöiden työn hallintaan. Työn sisältö mahdollistaa oman potentiaalin laajan hyödyntämisen, uuden oppimisen ja työn vaihtelevuuden (Lindström 2002, 8; Manka 2010, 192). Toisaalta työn monipuolisuuden lisäksi on työn hallinnan kannalta vähintään yhtä tärkeää, että oma työrooli on selkeä ja työntekijä hahmottaa oman perustehtävänsä (Manka 2010, 194; 2012, 221–223). Lindströmin (2002, 8) mukaan työn tekeminen on helppoa, kun tehtävä muodostaa mielekkään kokonaisuuden, jossa on selkeästi alku ja loppu. Kokemukset pärjäämisestä työssä ja riittävä autonomisuus työskentelyssä ja esimerkiksi tavoitteiden asettamisessa vahvistavat myös työn hallinnan kokemuksia (Lindström 2002, 8; Manka 2012, 221–223). Tällaiset kokemukset ovat merkittävän tärkeitä jaksamisen kannalta, sillä mikäli ihminen elää ulkopuolelta asetettujen vaatimustasojen ja arvostelun mukaan, hän joutuu kamppailemaan jatkuvasti riittämättömyyden tunteen kanssa (Manka 2010, 154–158).

Riittävän itsenäisyyden lisäksi työyhteisön tuki ja sosiaaliset kontaktit työssä edistävät työn hallintaa. Manka (2012, 221–223) korostaa myös oman puolen pitämisen ja omien ajatusten puolustamisen lisäävän hallintaa. Lisäksi työn ja yksityiselämän mielekäs yhteensovittaminen ja mielekäs tekeminen ja irrottautuminen töistä vapaa-ajalla mahdollistavat töissä jaksamisen. (Lindström 2002, 8; Manka 2012, 221–223). Vapaa-ajan tulisi tukea

todellista palautumista, joka sisältää rentoutuneen, myönteisen olotilan saavuttamisen, jolloin yksilö on alhaisesti virittynyt (Kinnunen & Feldt 2009, 19; Zijlstra & Cropley 2006, 219). Yleensä hyvä keino palautumiseen on erilaisten resurssien käyttäminen vapaa-ajan ja työn toiminnoissa ja omia taitoja haastavien vapaa-ajan viettotapojen löytäminen (Zijlstra & Cropley 2006, 221, 227–228). Työn hallinta ja koko elämän tasapaino ovat työhyvinvoinnin tärkeitä, tavoiteltavia osa-alueita (Manka 2012, 221–223; Rantama 2016).

Työn hallinta vaikuttaa siis terveyteen positiivisesti monella eri tavalla: se estää stressin syntymistä, luo edellytyksiä oman hyvinvoinnin vahvistumiselle, lisää uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin, sitouttaa töihin ja sosiaaliseen ympäristöön ja vähentää sairastelua ja poissaoloja (Manka 2010, 192; 2012, 58). Työterveyshuoltolain 12.1§ (2004) tarkoituksena on turvata ja arvioida jatkuvasti työn terveellisyyttä, kuten työn kuormittavuutta. Lindströmin (2002, 9) mukaan nämä terveystekijät tulisi ottaa laajemmin huomioon jo töitä suunniteltaessa. OAJ (Työaika ja palkka 2016, 4) korostaa, että töitä, jotka eivät kuulu opettajan tehtäviin tai joista ei makseta palkkaa, ei tarvitse tehdä, ja niistä tulee osata kieltäytyä kuormituksen välttämiseksi. OAJ:n (Työaika ja palkka 2016, 4) mukaan työn hallintaa tulisi tukea esimerkiksi kehityskeskusteluissa ja henkilökunnan kokouksissa, joissa työn painopisteitä ja perustehtävää tulisi käsitellä avoimesti.

### 2.3.2 Työn hallinnan osa-alueet

Olemme määritelleet työn hallinnan osa-alueiksi ajankäytön, suunnittelun ja jämäkkyuden, joiden konkreettisia esiintymismuotoja työssä esitellään tutkimuksessa. Ajankäytöllä tarkoitetaan ajan kulua ja sitä, miten sitä hallitaan (Salminen & Heiskanen 2011, 16). Lisäksi olisi tärkeää suunnitella oma ajankäyttö tavoitteita vastaaviksi, jolloin voi olla tehokas ilman kiirettä, keskittyen oikeisiin asioihin oikeana hetkenä (Hougaard & Korhonen 2016, 76–84; Salminen & Heiskanen 2011, 118). Jämäkkyystaidoilla Salminen ja Heiskanen (2011, 154) tarkoittavat tasapainottavaa tilaa, jossa ihminen ilmaisee halunsa selkeästi, ilman kielteisyyttä, syyllistämistä ja aggressiivisuutta. Nämä kolme työn hallinnan osa-alueita valikoituivat tutkimuksen merkittävimmiksi keinoiksi hallita noviisiopettajan työtä tutkimuksen aineiston perusteella. Lisäksi kaiken toiminnan taustalla tulisi olla ajatus oikeisiin asioihin keskittymisestä: työn perustehtävän tiedostaminen luo pohjan työn hallinnalle.



Ajankäyttöään voi hallita hyvin monella tavalla. Keenan (1997, 23) esittelee Parkinsonin lain, jonka mukaan työllä on taipumus laajentua ja täyttää kaiken sille varatun ajan. Tämä on yksi opettajan työn haasteista: varsinainen työaika on verrattain lyhyt. Ajanhallinnassa erityisen tärkeää on suunnittelun realistisuus, eli mitä annetussa ajassa ehtii oikeasti tekemään ja mitä ei (Hartney 2008, 30). Salmisen ja Heiskasen (2011, 119–121) mielestä hyvä ajankäyttö sisältää suunnitelmia pitkälle aikavälille, lähitulevaisuudelle sekä esimerkiksi kahdelle tulevalle viikolle ja jopa seuraavalle päivälle. Myös Furman, Pinjola ja Rubanovitsch (2014, 116–117) korostavat suunnittelua, ja kannustavat kokeilemaan suunnittelua uudella tavalla esimerkiksi 10 tai 14 päivän jaksoissa tyypillisen viiden tai seitsemän päivän suunnittelun sijaan, jolloin jokainen viikko ei sisällä kiireen tuntua. Lähtökohtana töiden suunnittelussa tulisi olla itsesäätely työn tekemisen määrässä (Rantama 2016, 137–139). Työaikasuunnitelmassa tulee huomioida myös oma luontainen päivärytmi, eli milloin on luovimmillaan tai tehokkaimmillaan. Toisaalta töiden rasituskertoimet vaikuttavat työn organisointiin: helppoja tehtäviä voi tehdä yhden päivän aikana paljon, mutta haastavia tai rasittavia vain vähän (Rantama 2016, 145).

Suunnittelu on työn hallinnan kannalta erityisen tärkeää, sillä tekeminen tehostuu tavoitteiden ja työtavan ollessa selvillä (Salminen & Heiskanen 2011, 124). Allen (2012, 86) ja Hougaard ja Korhonen (2016, 74) toteavat asioiden tapahtuvan nopeammin, paremmin ja menestyksekkäämmin silloin, kun projektit ja tilanteet on suunniteltu etukäteen rauhassa ja niiden tekeminen on perusteltua. Rantama (2016, 60) on samaa mieltä Allenin ja Salmisen ja Heiskasen kanssa: työpäivä venyy tyypillisimmin siksi, että työ on organisoitu huonosti ja kokonaistyöaika ei valvota. Myös vapaa-ajan ja taukojen suunnittelu etukäteen on osa järkevää työn hallintaa (Hougaard & Korhonen 2016, 76–84; Keenan 1997, 50; Nykänen 2007, 79–80; Salminen & Heiskanen 2011, 136, 121–122). Salminen ja Heiskanen (2011, 113–114) ja Nykänen (2007, 89–90) neuvovat ihmisiä järjestämään työnsä ja elämänsä uudella tavalla. Priorisointi on myös yksi tärkeä suunnitelmallisuuden ja ajankäytön osa, ja sillä tarkoitetaan kiireellisten ja tärkeiden työtehtävien löytämistä ja niihin keskittymistä (Hartney 2008, 30–34). Ihmisten tulisi osata priorisoida eli tehdä valintoja tärkeysjärjestyksen mukaisesti ja myös luopua jostakin (Alasentie 2013, 90–93; Keenan 1997, 17; Salminen & Heiskanen 2011, 116–117).

Tehtävien valintaan kuuluu useimmiten kohtuuttomasti aikaa, joten olisi hyvä ottaa suunnittelu oman toiminnan ohjaamisen avuksi (Alasentie 2013, 90–93). Allenin (2012, 70–71) mukaan tehtäviä valikoitaessa tulisi huomioida asiayhteys, eli missä paikassa ja millä välineillä tehtävän voi suorittaa, käytettävissä oleva aika, oma energiataso sekä tehtävien tärkeysjärjestys. Töitä tehdessä ja erityisesti tärkeimpiä töitä valitessa tulisi muistaa Pareton periaate. Pareton periaatteen mukaan 20 prosenttia syistä aiheuttaa 80 prosenttia seurauksista. Toisin sanoen työelämässä ja arjessa tulisi keskittyä tärkeimpiin tehtäviin, näihin 20 prosenttiin, jotka tuottavat eniten tuloksia, ja joilla on suurin vaikutus. Loppu aika kuluu tyypillisesti vain yksityiskohtien hiomiseen, joka yleensä ei ole kovin tarpeellista, sillä vain harvoin vaaditaan erinomaista suoriutumista. (Alasentie 2013, 28; Hougaard & Korhonen 2016, 66–67; Salminen & Heiskanen 2011, 94–95.) Elämä tulisi nähdä kohtuullisten tavoitteiden kautta, jolloin eläminen laadukkaammin on mahdollista pysytellen omalla riittävyysalueella (Alasentie 2013, 22–23; Förbom 2003, 110–111). Opettajan olisi hyvä tiedostaa, että kukaan ei estä tekemästä töitä, joten tulee osata tehdä kunnolla vain tarvittavat työt ja oppia itse päättämään, milloin on tehnyt tarpeeksi (Förbom 2003, 110–111).

Tavoitteiden asettamisessa erityisen tärkeää on tavoitteiden kohtuullisuus: tavoitteiden tulee olla riittävän pieniä ja sellaisia, jotka voi oikeasti toteuttaa työsi ja suunnitteluajaksi puitteissa (Hartney 2008, 30–34). Myös suurten työrupeaminen paloittelu pienempiin osiin, voi saada työtehtävät tuntumaan mahdollisilta, ja näin voit myös seurata edistymistäsi paremmin (Keenan 1997, 24; Nykänen 2007, 81). Lisäksi järjestelmällisyys ja suunnitteluun etukäteen varattu aika lisäävät mahdollisuuksia ajanhallinnan onnistumiseen työssä (Hartney 2008, 30–34; Keenan 1997, 6, 37). Tiedostamalla ajankäyttöä myös sähköpostin ja sosiaalisen median parissa, voi säästää aikaa kyseenalaistamalla oman tiedontarpeensa (Alasentie 2013, 29–31; Hougaard & Korhonen 2016, 41–50; Salminen & Heiskanen 2011, 131, 158–159). Informaatiotulva on lisännyt hallinnan haasteita, sillä kaiken tiedon käsittely on mahdotonta, ja näin ollen yksilö ei voi hallita kaikkea (Alasentie 2013, 27; Allen 2012, 37).

Työtehtävien laajeneminen vaatii muutoksia myös ja erityisesti tekoja työkuultuurissa (Alasentie 2013, 7, 21). Aloille, joissa autetaan ja palvellaan toisia, kuten opetus- ja kasvatusalalle, ajautuu Alajan (2005, 11) mukaan paljon kilttejä ihmisiä. Ihmiset pelkäävät pettymyksen tuottamista (Alaja 2005, 91–93, 96; Burlin Pellbäck 2010, 125). Kiltteydestä tulee taakka, mikäli yksilö suostuu esimerkiksi kiitoksen toivossa asioihin, joihin ei haluaisi

pohjimmiltaan suostua (Alaja 2005, 13, 15). Kulttuurimme ohjaa jo kouluikäisiä lapsia etsimään positiivista huomiota ja toimimaan muiden odotusten mukaan, jolloin omat negatiiviset tunteet saatetaan oppia vaientamaan, mikäli pelätään toisen mielen pahoittamista ja pettymyksen tuottamista (Alaja 2005, 23–24, 28, 30–31, 33, 36–38, 48, 91–93, 96). Usein tehtäviä voisi myös delegoida toisille ihmisille, mutta tällainen kulttuuri on vasta kehittymässä Suomessa. Delegointi- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen on hyödyllistä, sillä siten opitaan jakamaan tehtäviä järkevämmiin useamman henkilön kesken. (Keenan 1997, 40–41, 54–55; Salminen & Heiskanen 2011, 147). Jämäkkyyttä voisi ulottaa työelämässä moniin muihinkin eri osa-alueisiin. Jämäkkyys on tärkeää esimerkiksi tietotekniikan käytössä, sillä informaatiotulva ja digitaalisen tiedon käsittelyn helppous ovat lisänneet ihmisten vastuulla olevan materiaalin määrää valtavasti (Alasentie 2013, 7, 21).

Yksilön tulisi päästä eroon ajatuksesta, että muiden tyytyväisyys on hänen käsissään, ja muistaa, että lopulta kukaan ei ole korvaamaton (Alaja 2005, 53–54; Breitman & Hatch 2001, 15). Itsetuntoa voi kehittää ja onnistumisen kokemuksia lisätä toimimalla rohkeasti ja uskaltamalla kieltäytyä tarvittaessa (Alaja 2005, 76). Sanaa ”ei” on mahdollista käyttää taitavasti harjoituksen avulla, ja toiston avulla tehtävä helpottuu koko ajan (Breitman & Hatch 2001, 19, 24). Tämän takia koulutuksemme sisältää Alajan (2005), Salmisen ja Heiskasen (2011) ja Breitmanin ja Hatchin (2001) harjoituksia ”ei”:n sanomiseen ja opettaa Burlin Pellbäckin (2010) mukailevat kieltäytymisen peruserätykset. Tärkeintä Burlin Pellbäckin (2010, 128) mukaan on pysähtyä miettimään omia tarpeita, jotta tietää, mitä oikeasti haluaa. On tärkeää omistaa pieni määrä tervettä itsekkyyttä, sillä hyvää tahtova ihminen suo myös itselleen aikaa esimerkiksi lepoon, jos sitä tarvitsee (Alaja 2005, 49–50, 60–61). Alajan (2005, 62) mukaan moni oppii riittävän jämäkkyuden valitettavasti vasta pakon edessä, kun voimat loppuvat.

Tärkeiden töiden valinta ja niihin keskittyminen on hyvän työn hallinnan edellytys, joka liittyy niin ajankäyttöön, suunnitteluun kuin jämäkkyYTEENKIN. OAJ (Työaika ja palkka 2016, 4) kannustaa opettajia kieltäytymään töistä, joita ei lueta työaikaan tai joista ei makseta työehto- tai virkasopimuksen mukaista palkkaa. Lindroos ja Nurminen OAJ:stä korostavat, että kenenkään ei tarvitse tehdä töitä kellon ympäri, eikä opettajankaan tarvitse olla aina tavoitettavissa. Tärkeintä on Lindroosin ja Nurmisen mukaan hoitaa oma perustyönsä hyvin, ja varmistaa, että siihen on riittävästi aikaa työssä. (Hongisto 2016.) Töistä kieltäytyminen voi vaatia jämäkkyyttä, minkä olemme nostaneet yhdeksi työn hallinnan lähtökohdaksi. Jotta

töitä voi hallita, tulee osata jättää väliin niin vapaa-ajan kuin työajan tehtävät, joista ei tule hyvä mieli tai jotka eivät olet tärkeitä (Nykänen 2007, 79–80). OAJ:n erityisasiantuntija Jaakko Salo kannustaa myös miettimään opettajana, mitä koulussa aiemmin tehtyä voidaan jättää pois, jotta uudet tavoitteet voidaan saavuttaa (Räinä 2016). Käyttäytymisen muuttaminen myös yksityiselämässä voi olla hyödyllistä, sillä se saattaa auttaa tekemään voimaannuttavia muutoksia myös työelämään (Nykänen 2007, 79–80). Oman toiminnan muutosten aikaansaaminen on tärkeää myös siksi, että muutoksia on helpompi tehdä ensin yksilötasolla kuin koko työyhteisössä (Alasentie 2013, 11).

# 3 KEHITTÄVÄN TYÖNTUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA JA UUDISTAVA OPPIMINEN

Tutkimuksemme pohjana on kolme oppimisen teoriaa. Uudistavan oppimisen teoria vaikuttaa erityisen vahvasti kaiken takana, sillä oman toiminnan reflektointi ja muuttaminen on keskeistä tässä teoriassa. Uudistava oppiminen on lisäksi erityisesti aikuisille oppijoille kehitetty teoria, sillä heillä on tarvittavat valmiudet oman toiminnan reflektointiin. (Mezirow 1990, 14; 1995, 8.) Toinen oppimisteoria on Vygotskyn kehittämä lähikehityksen vyöhykkeen teoria, jonka olemme pyrkineet huomioimaan erityisesti eritasoisten oppijoiden vuoksi (ks. Vygotsky 1978). Kolmanneksi tutkimuksemme nojaa ekspansiivisen oppimisen teoriaan, joka linkittyy vahvasti tutkimuksemme kehittävän työntutkimuksen lähestymistapaan. Näitä käsitteitä avataan laajemmin seuraavaksi, sillä koko tutkimuksemme lähtökohta on Engeströmin (2004) kehittämässä tutkimuksellisessa lähestymistavassa. Yksilön oppimisen tavat voivat olla hyvin monipuolisia, mutta oman elämän kokemusten reflektoinnin kautta oppiminen on erityisen hedelmällistä (Ruohotie 2002, 9).

## 3.1 Kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa

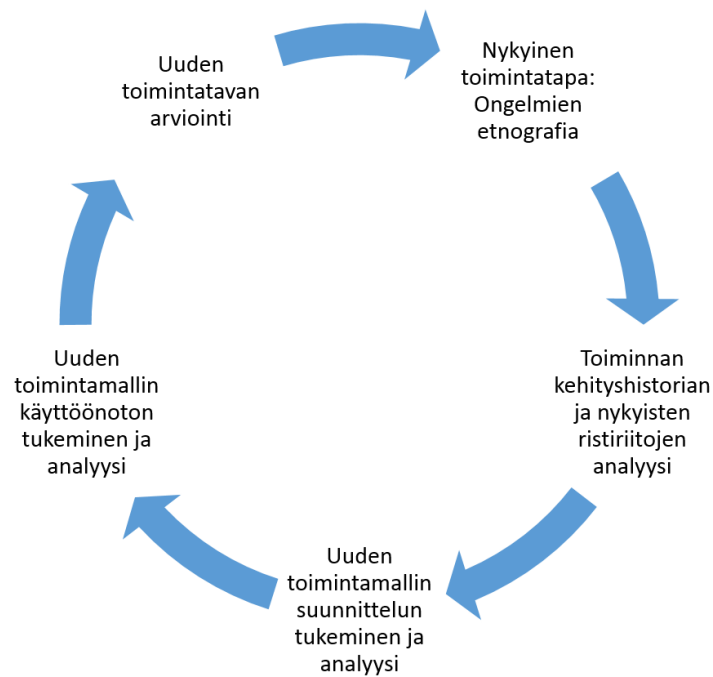
Tutkimuksessa käytettävä kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa perustuu ekspansiivisen oppimisen teoriaan ja laajemmin kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan (Engeström 1987). Kehittävä työntutkimus valikoitui metodologisena lähestymistapana raamittamaan tutkimusta monesta syystä. Ensinnäkin tutkimuksessa on vahva muutos-orientaatio. Kehittyminen on kehittävän työntutkimuksen lähestymistavan tutkimuksissa tavoitteena. Tutkittavat pyrkivät kehittämään itseään, ja tutkimme juuri näiden kehityspyrkimysten päämääriä ja tuloksia. Toiseksi kehittävän työntutkimuksen teoria vaikuttaa

johdonmukaiselta ja tämä lähestymistapa toi selkeän rungon tutkimuksen tekemisen vaiheisiin, teoriaan ja metodologiaan. Vaikka tämä tutkimus ei kaikilta osin noudatakaan perinteistä kehittävän työntutkimuksen toteuttamisen mallia, on sen vaikutus nähtävillä sekä kirjallisessa raportissa että konkreettisessa tutkimuksen teossa. Lisäksi kehittävän työntutkimuksen lähestymistavan joustavuus ja vahva teoreettinen tausta saivat meidät valitsemaan tämän lähestymistavan tutkimukselle.

Kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa voidaan tiivistää viiteen pääkohtaan. Ensinnäkin analyysiyksikkönä on toimintajärjestelmä, joka luo kontekstin yksilöllisen kehittymisen ja oppimisen tutkimiselle. Toiseksi toimintajärjestelmät ovat moniäänisiä, kun niissä näkyvät monet eri näkökulmat ja motiivit, joita yhteisössä on. Kolmanneksi toimintajärjestelmien kehityspotentiaalia ja oppimishaasteita analysoidaan historiallisesta perspektiivistä. Neljänneksi muutos- ja kehitysdynamiikka ymmärtävät kehittävien risti-riitojen käsittelyn ja ratkaisun prosessina. Viidenneksi ekspansiivinen oppiminen käynnistyy, kun jäsenet alkavat kyseenalaistaa nykyisiä toimintoja. Ekspansiivinen muutos tulee ennen kaikkea esiin toiminnan kohteen ja toimintaympäristöjen laajentumisena ja uuden kehityspotentiaalın näkemisenä. (Engeström 2009, 56–57.) Näitä toiminnan teorian aspekteja laajennetaan seuraavaksi.

### 3.1.1 Kehittävän työntutkimuksen syklimalli

Kehittävää työntutkimusta tehdessä noudatetaan työntutkimuksen vaiheita, jotka ovat nähtävissä kuviossa 2. Syklimallia noudatettiin joustavasti mukaillen tätä tutkimusta tehdessä.



**Kuvio 2.** Kehittävän työntutkimuksen etenemisen syklimalli (Engeström & Middleton 1998, 128)

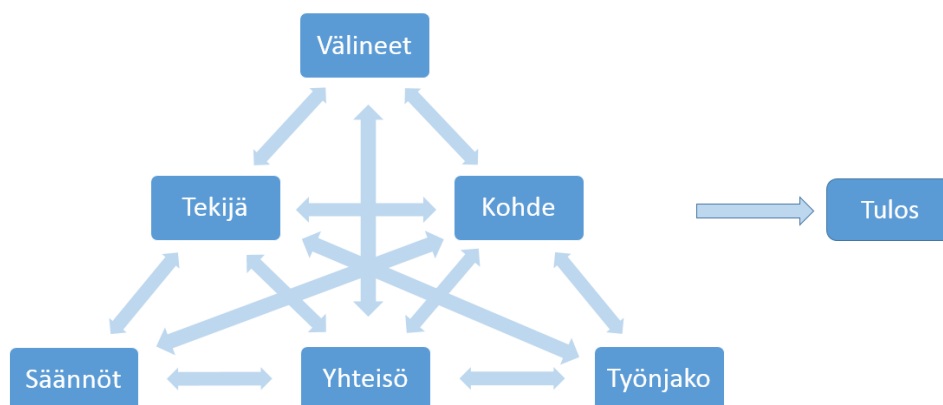
Aloitimme tutkimuksen tutustumalla noviisiopettajien työn haasteisiin. Noviisiopettajien nykyisiä toimintatapoja ja työssä esiin nousevia ongelmia selvitettiin alkukyselyn (liite 1) avulla, joka kerättiin oppijoilta itseltään, jolloin tutkittavat ovat itse mukana luomassa kehittymisen välinettä. Pian tämän jälkeen ja kyselyn rinnalla aloitimme toiminnan kehityshistorian analyysin eli selvitimme opettajan työn historiaa kirjallisuuteen tutustuen. Noviisiopettajilla ei itsellään ole vielä kovin kattavaa työhistoriaa, joten perehdyimme yleisesti opettajuuden lähihistoriaan. Samalla analysoimme nykyisiä ristiriitoja noviisiopettajien työssä. Tavoitteena historiallisessa analyysissä on hahmottaa historiasta käsin, mitkä ovat lähikehityksen vyöhykkeellä seuraavia mahdollisia kehityssuuntia. Näitä mahdollisuuksia voi olla useita, eikä tähän vaiheeseen vielä kuulu selkeä tavoitteiden asettaminen. (Engeström 2004, 12.) Tutkijalta edellytetään tutkittavan tuntemusta ja historiaan tutustumisen tausta-ajatuksena onkin, että nykyisyyden ymmärtämisessä vaaditaan tietoa syistä, jotka ovat johtaneet tähän tilanteeseen (Toiviainen & Hänninen 2006, 20). Tätä tutkimusta tehdessä on perehdytty jonkin verran yksittäisten henkilöiden työhistoriaan sekä erityisesti kyseisen alan historiaan.

Kolmas kohta työntutkimuksen vaiheissa on uuden toimintamallin suunnitteleminen ja tukeminen (Engeström & Middleton 1998, 128). Noviisiopettajille suunniteltiin tässä

vaiheessa koulutus, joka vastasi heidän tarpeitaan. Työn hallinnan ristiriitoja pohtimisen kautta etsittiin näihin ongelmiin ratkaisuja (Engeström & Middleton 1998). Tätä seuraa uuden toiminnan testaaminen ja tässä tutkimuksessa koulutuksen toimivuutta ja sopivuutta edelsi koehenkilöillä testaaminen. Koulutus lähetettiin varsinaisille koulutettaville käyttöön- otettavaksi testauksen jälkeen. Uuden toimintamallin käyttöönoton tukeminen ja häiriöiden vähentäminen uuden oppimisen vaiheessa kuuluvat myös tähän vaiheeseen. Viimeisenä vaiheena kehittävässä työntutkimuksessa on toiminnan arviointi, jota toteutimme loppu- kyselyn (liite 2) perusteella. (Engeström & Middleton 1998.)

### 3.1.2 Toimintajärjestelmän malli

Engeström (1987, 78) on kehittänyt toimintajärjestelmän mallin (kuvio 3) kuvaamaan kehittävässä työntutkimuksessa tutkittavien toimintajärjestelmien osia ja yhteyksiä. Malli osoittaa toiminnan monien eri suhteiden välisen symbioosin (Engeström 1987, 78).

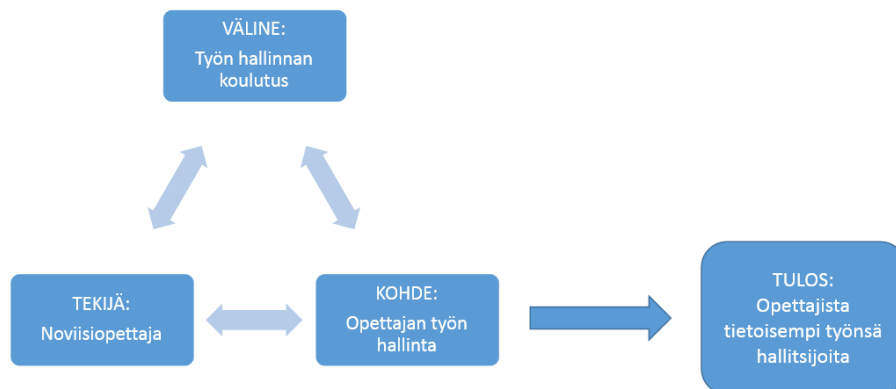


**Kuvio 3.** Toimintajärjestelmän malli kehittävässä työntutkimuksessa (Engeström 1987, 78, 277; 2004, 10; 2009, 54–55)

Toimintajärjestelmä on monimutkainen ja moniosainen systeemi, jonka kaikki osat vaikuttavat toisiinsa. Toimintaa välittävät toimintajärjestelmän osat kuten säännöt, yhteisö ja työnjako. Ne määrittävät toimintajärjestelmän tekijöitä, välineitä ja kohdetta. Toiminta tapahtuu tekojen kautta, mutta on syytä huomata, ettei kohde ole synonyymi tavoitteelle. (Engeström 2004, 9–10.) Alla olevassa kuviossa 4 on esitetty tekijä, kohde ja välineet. Tässä tutkimuksessa on keskitytty tutkimaan tekojen tasoa eli tarkemmasta tarkastelusta on jätetty pois säännöt, yhteisön ja työn jaon (kuvio 4). Tätä tutkimusta varten luodussa koulutuksessa osallistujien yhteisössä ei ole työn hallintaan vaikuttavia sääntöjä, yhteisöä eikä työn jakoa.



Koimme tämän takia mielekkääksi keskittyä yläosaan, jossa olevat osat ovat kaikki läsnä myös tutkimuksessa.

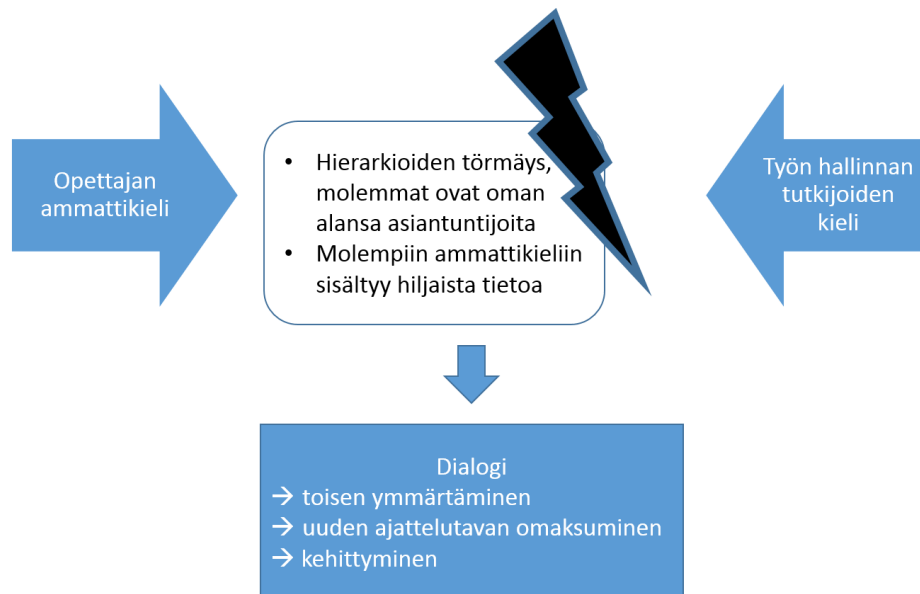


**Kuvio 4.** Noviisiopettajien työn hallinnan toimintajärjestelmän tiivistetty malli (Engeström 1987 mukaillen)

Toimintajärjestelmä ei ole koskaan paikallaan, vaan se on jatkuvassa liikkeessä, joka syntyy systeemin sisäisistä ristiriidoista (Engeström 2004, 11). Muutos ei kuitenkaan tarkoita aina kehitystä. Kehityksessä pyritään parempaan, ja tämän takia vanhoja toimintajärjestelmiä saatetaan joutua hajottamaan ja hylkäämään. (Engeström 2004, 12.) Ongelmat työssä luovat tarpeen kehitykselle. Toimintajärjestelmä toimii pohjana, josta käsin kehitystä lähdetään luomaan. (Manka 2012, 64–65.)

### 3.1.3 Rajanylittämisen käsite ekspansiivisessa oppimisessä

Rajanylityslaboratoriolla pyritään nopeuttamaan ekspansiivista oppimissykliä. (Engeström 2004, 60–61). Rajavyöhyke on Engeströmin (2004, 86) mukaan kahden toimintajärjestelmän välinen alue, jolla pitää tehdä aktiivisesti töitä vuoropuhelun ja neuvottelun keinoin yhteisen päämäärän selkeyttämiseksi. Kuvio 5 kuvaa rajoja ylittävää vuorovaikutusta ja ammattikielten törmäämistä tämän tutkimuksen kontekstissa. Opettajien ammattikieli ja työn hallinnan tutkijoiden ammattikieli kohtaavat tässä tutkimuksessa ja törmäävät ainakin jollain tasolla.



**Kuvio 5.** Rajoja ylittävän vuorovaikutuksen ja ammattikielten törmäminen tutkimuksessamme (Toiviainen 27.9.2016 mukaillen)

Tässä tapauksessa rajanylitykset muodostavat jatkuvan sarjan, jossa tutkijat pyrkivät ymmärtämään opettajien kieltä aktiivisesti ja tuottamaan koulutusta, joka vastaa opettajien tarpeisiin. Opettajien taas täytyy pyrkiä ymmärtämään tutkijoiden teoreettista pohjaa, jolle koulutus rakentuu. Oppimisinterventio on tämän tutkimuksen lähtökohtana, mikä ilmenee tavoitteena saada osallistujat tietoisesti oppimaan uutta tehtävien kautta ja kokeilemalla uusia toimintatapoja (Toiviainen & Hänninen 2006, 16–17). Koulutettaessa ammattilaisia heitä ei pitäisi kohdella oppilaina vaan yksilöinä, joilla ei ole vastauksia, mutta ajattelun ja toiminnan mahdollisuuksia analyttisuutta vaativissa tilanteissa (Ojanen 1993, 32).

Kehittävän työntutkimuksen tavoitteena on tuottaa uusi toimintatapa tai toimintaympäristö. Kehitystoiminnan arvioinnin pääpaino ei voikaan olla toiminnan lopputuloksessa vaan oppimisen havaitseminen tapahtuu muutosten tuomien haasteiden ja haasteisiin vastaamisen kautta. Kiinnostavaa on, millaisia välineitä oppijat kehittävät ja ottavat käyttöönsä parantaakseen työnsä hallintaa. Tässä prosessissa sekä rajanylitykset että oppiminen saatetaan näkyviksi. (Toiviainen & Hänninen 2006, 20.) Tutkimuksessa syvennyttiin opettajien ja tutkijoiden kielelliseen rajanylityskohtaan, sillä sen sivuuttaminen vähentäisi tutkimuksen luotettavuutta. Nämä kielten ristiriidat joutuvat vastatusten

alkukyselyssä, koulutuksen toteutuksessa, tavoitteiden asettelussa ja lopulta myös tulosten analysoinnissa. Tämä rajanylityspaikka ja sen mahdolliset haasteet kulkevat siis mukana läpi tutkimusprosessin.

### 3.1.4 Kehittävä koe

Kaikki tutkimus on interventiota, väliintuloa, mutta tutkija voi itse vaikuttaa siihen, millaisen intervention tekee. Tutkijat eivät koskaan ole täysin ulkopuolella tutkimuskohteestaan, ja tästä syystä tutkijan tulee tarkkailla itseään ja omaa toimintaansa. (Toiviainen 8.11.2016.) Toteutamme tutkimuksen kehittäväksi interventiona, eli pyrkimys kehittymiseen näkyy läpi tutkimusprosessin. Kehittävä koe on interventiomenetelmä, jota tässä tutkimuksessa on sovellettu.

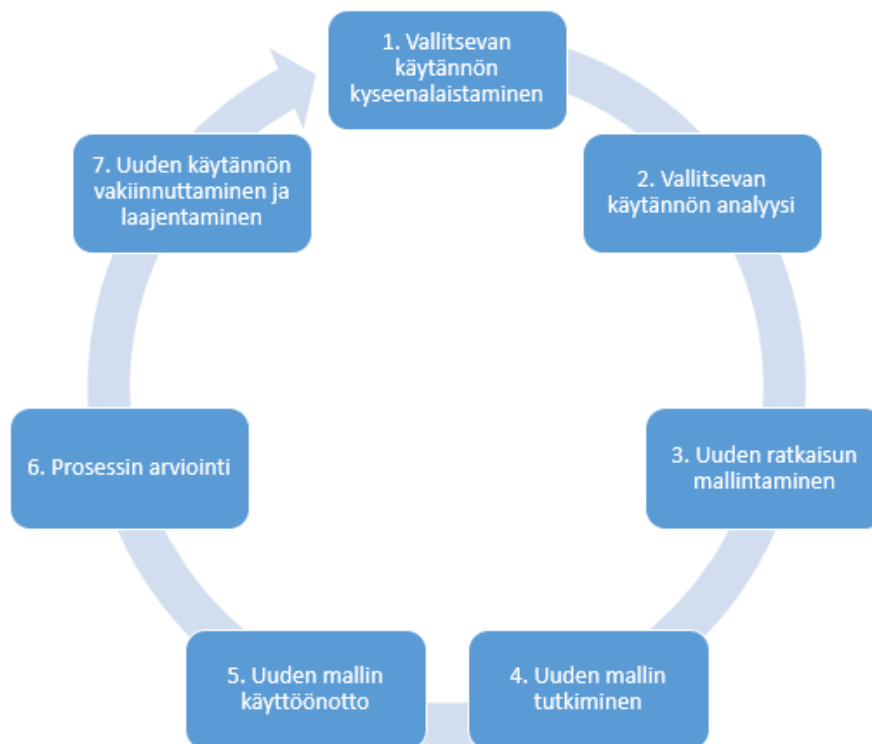
Kehittävässä kokeessa käytetään kaksoisärsyksen menetelmää, jonka kehityksessä Vygotskylle (1978) oli merkittävä rooli. Kaksoisärsyksen menetelmä sisältää nimensä mukaisesti kaksi ärsykettä: ongelman ja niin sanotun apuvälineen, jolla pyritään ratkaisemaan ongelmaa (Vygotsky 1978, 74–75, Toiviainen 8.11.2016). Tässä tutkimuksessa ensimmäisenä ärsyksenä eli ongelmana on noviisiopettajien työn hallinta, ja toisena ärsyksenä on Työn hallinnan koulutus. Toinen ärsyke ei ole tässä tapauksessa suoraan kohdejoukon, noviisiopettajien muokkaama, mutta noviisiopettajat käyttävät sitä haluamallaan tavalla apuvälineenä ja muokkaavat itse koulutusta tarvitsemaansa muotoon työn hallinnan taitojen kehittämisen tukena. Apuvälineen käyttö kertoo noviisiopettajan tavoista tulkita ja lähestyä ongelmaansa (Toiviainen 8.11.2016). Verkkokoulutus on tässä kehittävässä kokeessa väline, jonka avulla yksilö pystyy ylittämään osaamisensa rajoja ja ylittämään lähikehityksensä vyöhykkeellä uusille tasoille (Toiviainen 8.11.2016; Vygotsky 1978).

Emme käytä tutkimuksessa intervention toteuttamiseen muutoslaboratoriota, vaikka osa tutkimuksen toteuttamisen tavoista voisikin viitata tähän. Syynä on se, etteivät interventioon osallistujat ole itse mukana luomassa intervention välinettä eli koulutusta. Tämä vaatisi vuorovaikutuksellisia ja yhteisöllisiä keinoja, joita tutkimuksen resurssit eivät tässä saavuttaneet. (Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 2001, 16–17.) Tutkimuksessa ei myöskään ole työyhteisöä, jonka sisällä interventio toteutetaan, jolloin yhteisön puute heijastuu intervention toteuttamisen tapoihin (Virkkunen ym. 2001, 171–172). Lisäksi

koulutuksemme kesto ei vastaa perinteistä muutoslaboratoriota, eikä muitakaan kehittävän työntutkimuksen interventioiden menetelmiä (Virkkunen ym. 2001, 174–175). Kehitystoiminta ajoittui vajaan kahden kuukauden ajalle. Interventioiden aikaansaama muutos ei tule tässä ajassa valmiiksi, vaan vasta koulutuksen jälkeinen toiminnan vakiintuminen arjessa päättää ekspansiivisen oppimissyklin (Engeström 2004, 60).

### 3.2 Ekspansiivinen oppiminen, uudistava oppiminen ja lähikehityksen vyöhyke

Nykyisten käytäntöjen kyseenalaistaminen, mallintaminen, uuden mallin kehittäminen ja moninkertainen toimeenpano ovat esimerkkejä ekspansiivisen oppimisen toiminnoista (Engeström 2009, 69). Ekspansiivinen oppiminen etenee kehämäisesti askelelta toiselle ottaen joskus harppauksia eteenpäin, toisinaan taaksepäin. Tätä kutsutaan oppimissykliksi, joka on pelkistettynä kuviossa 6. Ekspansio kestää organisaatiossa usein kuukausia ja varsinainen uuden toimintamallin käyttöönotto tapahtuu vasta vakiintumisen tuloksena. (Engeström 2004, 60–61).



**Kuvio 6.** Ekspansiivisen oppimisen kehä (Engeström 2004, 61)

Ekspansiivisen syklin osat muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, joka koostuu yksittäisistä oppimisteoista. Moniäänisyys eli erilaisten toimijoiden äänten kuuleminen on

yksi ekspansio välineistä (Engeström 1987, 210, 310). Ekspansiossa saa tulla erimielisyyksiä, ja se on jopa hyvin tyypillistä ekspansiiviselle oppimiselle. (Engeström 2004, 60–61.) Oppijat on sitoutettu toimintaan, ja he ovat aktiivisessa roolissa. Tällainen toiminta tuottaa uutta aktiivista toimintaa. (Engeström 2009, 58.) Uuden syntyneen toimintamallin elinvoimaisuus on kuitenkin ekspansio onnistumisen mittari (Engeström 2004, 60–61).

Toiminnan kohde laajenee ekspansiivisessä oppimisessä ja se näyttäytyy neljällä tavalla (Engeström 2004, 59). Ensinnäkin aikaulottuvuus laajenee, eli toiminnan suunnittelussa on otettava huomioon varsinaisen oman tehtävän jälkeinen aika. Mitä tapahtuu toiminnan jälkeen ja miten sen pitäisi vaikuttaa toimintaan? Toiseksi paikan ja tilan ulottuvuus laajenee eli oman organisaation toiminnan lisäksi, pitää tiedostaa muiden organisaatioiden toimet ja tehdä yhteistyötä. Kolmas ulottuvuus laajentaa vastuun ja moraalin koskemaan kaikkia, toimenkuvasta riippumatta, yhteisölliseen vastuuseen eteen tulevista ongelmista, vaikka ne eivät koskisi organisaation omaa toimintaa. Neljäs ulottuvuus koskee kehitystä ja se velvoittaa kehittämään toimintamalleja arkipäivässä. (Engeström 2004, 60.)

Tässä tutkimuksessa kaikki neljä ekspansiivisen oppimisen ulottuvuutta tulevat esiin. Pelkästään koulutuksen lähtökohtana on opettajien työn hallinnan taitojen parantaminen pitkällä tähtäimellä. Pohdintaa aiheuttaa, miten opitut taidot saadaan pysyviksi ja kehittyminen saadaan jatkumaan koulutuksen loputtua. Koulutuksen lisäksi muutkin tekijät heidän elämässään vaikuttavat koulutettavien työn hallinnan taitojen kehittymiseen. Kuinka nämä ympäristön tekijät saataisiin valjastettua kehittämistä tukeviksi, eikä hidastaviksi? Viime kädessä haluamme laajentaa koulutusta koskemaan muitakin kuin rajattua tutkittavaa ryhmää: haluamme koulutuksen olevan sovellettavissa muille noviisiopettajille, opettajille ja ihmisille. Vastuun ja moraalien ulottuvuus tulee usein esiin opettajan työssä, sillä eteen tulee väistämättä tilanteita, jotka vaativat välittömiä toimia, jotka täytyy tehdä kuormittumisen uhallakin (Chee 2005, 15–18, 26; Manka 2012, 145–146). Neljäs ekspansiivisen oppimisen ulottuvuus on ilmeinen tässä koulutuksessa: oppijat pyritään sitouttamaan kehittämään omaa työnsä hallintaa.

Ekspansiivisen oppimisen lisäksi uudistavan oppimisen teoria vaikuttaa kaiken taustalla. Nämä oppimisen käsitteet ovat lähellä toisiaan. Oppimisen teorioiden tulee vastata kysymyksiin siitä, keitä oppijat ovat, mikä saa oppimaan, mitä opitaan ja miten opitaan (Engeström 2009, 53). Uudistava oppiminen on oppimisprosessi, joka tapahtuu kriittisen

itsereflektion kautta. Sen avulla omien kokemusten käsittely kehittyy. (Mezirow 1995, 8). Reflektio lähtee kokemuksista ja se synnyttää tiedostamista, jolloin toimintaa on mahdollista muuttaa (Ojanen 1993, 128). Kriittisessä reflektiossa syvennyttään ennakkoletuksiin, joiden perusteella yksilö muodostaa arkipäivän ratkaisujaan. Uudistavassa oppimisessa käytetään juuri kriittistä reflektiota, jonka kautta yksilö tulee tietoisemmaksi olettamuksistaan ja voi sitten alkaa muokata olettamuksiaan tehokkaammiksi ongelmanratkaisun kannalta. (Kitchener & King 1995, 179; Ruohotie 2002, 183, 185) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on, että noviisiopettajat oppisivat kehittämään toimivampia tapoja työnsä hallitsemiseksi. Merkitysten antamisen kautta yksilö tekee päätöksiä, ja näissä päätöksissä merkitysten antaminen on muuttunut oppimiseksi (Mezirow 1995, 17).

Opetuksen suunnittelussa yksilö tulee aina huomioida sosiokulttuurisessa kontekstissaan, jotta opetus olisi mahdollisimman dialogista. Tämän ymmärtäminen avaa sen, ettei oppimista tapahdu yksin, vaan kulttuuri ja ympäristö välittävät objektin kautta. Tämä tulee huomioida opetusta suunniteltaessa. (Engeström 2009, 54–55.) Olemme pyrkineet huomioimaan koulutuksessa sosiokulttuurisen kontekstin, jossa opettajat toimivat. Kehotamme koulutettavia tukeutumaan omaan työympäristöön. Toisaalta koulutus myös luo uuden yhteisön koulutettavien kesken. Uudistavan oppimisen käsitteen luoja Mezirow (1990, 363) korosti juuri yksilön toiminnan muuttamisen tärkeyttä ennen laajempaa muutosta sosiaalisessa toiminnassa. Aikuiset ymmärtävät paremmin omia kokemuksiaan ja tästä syystä uudistava oppiminen sopii myös tähän noviisiopettajien viiteryhmään. Uudistavan oppimisen ytimessä on tulla tietoiseksi omista rajoitteista ajattelussa ja toiminnassa. Tästä lähtökohdasta yksilö kehittää itseään toimijana ja ajattelijana. (Mezirow 1990, 14).

Oppiminen on prosessi, jossa asioita, tapahtumia ja viestejä tulkitaan uudelleen, ja tämä uusi tulkinta ohjaa yksilön käyttäytymistä myöhemmin (Mezirow 1995, 17). Uudistava oppiminen edellyttää reflektiota omia lähtökohtia kohtaan (Mezirow 1995, 35, Ruohotie 2002, 185). Kitchenerin & Kingin (1995, 179–180) määritelmän mukaan reflektiivisesti ajatteleva yksilö on tietoinen omista ongelmistaan ja kykenee tekemään kriittistä arviointia tilanteestaan. Ongelmanratkaisutilanteissa reflektiota tapahtuu erityisesti suhteessa menetelmiin ongelman ratkaisemiseksi, mutta myös lähtökohtien reflektointi on tyypillistä (Mezirow 1995, 35). Tässä tutkimuksessa lähtökohtien pohdinta on kehittävä työntutkimuksen lähestymistavan avulla mukana toiminnan reflektiossa (Mezirow 1995,

35). Orientaatio ei kuitenkaan ole suuntautunut pelkästään noviisiopettajien lähtökohtien pohdintaan, vaan ongelmanratkaisun menetelmät tulevat esiin erityisesti koulutuksen kautta, jossa lähdetään etsimään tehokkaampia ratkaisuja noviisiopettajien työn hallintaan. Noviisiopettajien lähtökohdat, ennakko-oletukset ja toimintatavat ohjaavat näin tutkimuksen kulkua. Tutkimuksessa reflektoidaan kriittisesti nykyisiä toimimattomia toimintatapoja ja pyritään tulemaan niistä ja niiden takana olevista ennakko-oletuksista tietoisiksi. Tiedostamisen ja kriittisen reflektion kautta tai takia voi tapahtua uudistavaa oppimista.

Uudistavaa oppimista voi tapahtua kolmella tavalla: järjestelmäinnovaationa, prosessi-innovaationa tai ratkaisuinnovaationa. Tässä tutkimuksessa painopiste on kehittämisen välineissä. Uudistava oppiminen tapahtuu erityisesti välineiden ja tulosten välillä. Ratkaisuinnovaatio on siis toiminnasta seuraavan oppimisen tapa. (Engeström 2004, 28, 31.) Ratkaisuinnovaatiot keskittyvät toimintajärjestelmän yhden komponentin uudistamiseen ja niiden kautta tuleva oppiminen on usein hetkellistä uudistavaa oppimista. Tämän oppimisen kautta tuotetaan ratkaisuna esimerkiksi uusia välineitä, kuten tässä tutkimuksessa luodaan välineitä työn hallinnan parantamiseksi. (Engeström 2004, 29.)

Lähikehityksen vyöhyke on kolmas oppimisen teoria tutkimuksen taustalla. Se on ekspansiivisen oppimisen pohja. Nämä kolme teoriaa tukevat vahvasti toisiaan. Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa kehityksellistä välimatkaa, joka vallitsee nykyisten, vielä puutteellisten valmiuksien sekä jo esille pyrkivän, itsenäisen ongelmanratkaisun välillä. Tällainen kehitysaskel vaatii ohjausta ja sosiokulttuurista välittämistä. (Vygotsky 1978, 86.) Lähikehityksen vyöhykkeen teorian mukaan yksilö pystyy jäljittelemällä parempiin suorituksiin kuin mihin hänellä yksin älyllisesti ja taidollisesti olisi resursseja (Engeström 2004, 119; Vygotsky 1982, 185). Yhteistyössä toisen kanssa oppija pystyy ylittämään oman osaamisensa rajat lähikehityksen vyöhykkeellään (Engeström 2004, 119). Vygotsky puolustaakin Montessorin ideaa optimaalisista oppimisen vaiheista, jotka pitää aistia (Engeström 1987, 170). Tämän tutkimuksen kautta pyritään auttamaan noviisiopettajia ylittämään oman osaamisensa rajoja työn hallinnan suhteen.

Engeströmin (1987, 256) mukaan teoriaa voi soveltaa myös ryhmille. Ryhmän tai muun vastaavan kollektiivisen toimintajärjestelmän lähikehityksen vyöhyke tulee näkyviin toiminnan ristiriidoissa, jotka voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia. Yhteisön täytyy ottaa kollektiivisesti kantaa siihen, miten ulkoa päin tarjottuihin toimintamalleihin tartutaan, vai

tartutaanko. Oma lähikehityksen vyöhyke on helpompi hahmottaa myös kollektiivisesti, jos ryhmä tiedostaa historiansa ja on tehnyt kehittävän työntutkimuksen mukaisesti historiallista analyysia itsestään. (Engeström 2004, 119–120.) Tässä tutkimuksessa kollektiivinen ulottuvuus kehittämistoiminnassa ei tule esille kehittävän työntutkimuksen perinteisessä mielessä. Tutkittavat ovat osa omia työyhteisöjään, mutta uudistavaan oppimiseen ei pyritä ryhmänä vaan yksilöinä. Oppiminen tapahtuu ennen kaikkea yksilöllisesti.

Lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti voidaan yksinkertaisesti ilmaista, että opetuksen tulee olla hieman kehitystä edellä, jotta siitä olisi hyötyä. Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva opetus saa yksilön ylittämään omia rajojaan ja lopulta laajentamaan osaamistaan, mutta liian vaikea opetus tai jo osatun asian opettaminen eivät vie oppilasta eteenpäin. (Vygotsky 1982, 186.) Edellä mainitun vuoksi on ensiarvoisen tärkeää tietää tutkittavien tämänhetkinen osaamistaso ja heidän toimintansa lähitulevaisuuden kehittämishaasteet. Olemme perehtyneet tutkittavien opettajien osaamiseen kirjallisen alkukyselyn avulla ja tutkimuksen loppukysely on myös tuotettu kirjallisesti, sillä ihminen säätelee käytöstään ja tekojaan kielen avulla (Vygotsky 1978, 39–40, 87–88). Ympäristönsä tuella yksilö saavuttaa henkilökohtaisesti seuraavan tason ja osaa myöhemmin itse tämän asian, jossa ennen tarvitsi apua (Vygotsky 1978, 87–88).

Koulutuksessamme ei ylletä kaikkien tutkittavien uudelle lähikehityksen vyöhykkeen tasolle kaikissa koulutuksen osissa, mutta jokaiselle on pyritty luomaan tehtäviä, jotka mahdollistavat oman tavoitteen saavuttamisen jokaisen henkilökohtaisella oppimisen tasolla. Tästä syystä koulutuksesta tuli melko laaja. Haasteeksi muodostuu tutkittavien omat itsereflektiotaidot. Jos tutkittavat eivät ole kyenneet asettamaan itselleen tavoitteita, jotka ovat heidän saavutettavissaan edes tuetusti, voi koulutus olla turha. Toisaalta tutkittavat saattavat koulutuksen aikana törmätä työn hallinnan keinoihin, joihin heillä on valmiuksia, vaikka he eivät olisikaan osanneet asettaa tavoitteitaan oikein alun perin. Toinen itsereflektioon kautta oman lähikehityksen vyöhykkeensä tunnistamiseen liittyvä haaste on oikeiden tehtävien tunnistaminen. Jos tutkittavat valitsevat itselleen tehtäviä, jotka ovat joko liian vaativia tai liian helppoja, saattaa kehitys jäädä saavuttamatta.



### 3.3 Opettajan kehittyminen työn hallinnan taidoissa

Opettaja on sitoutunut jatkuvaan, elinikäiseen oppimiseen, sekä oppiaineita että oppimista koskien (Parkay & Stanford 2002, 344–345). Opettajan työssä tulevaisuusperspektiivin tulee olla jatkuvasti läsnä, sillä koulutuksen ja kasvatuksen tarkoituksena on ohjata opiskelijoita tulevaisuuden maailmaan (Patrikainen 2009, 20). Opettajana kehittyminen on prosessi, joka tapahtuu arkipäiväisessä toiminnassa opettajan yksilöllisten prosessointien kautta (Syrjäläinen 2002, 121). Opettajalta vaaditaan kriittistä asioiden näkemistä, jotta kehittymistä voi tapahtua (Lapinoja 2009, 57–59). Opettajan tulisi muistaa, että hän on oman työnsä kehittäjä ja vastuussa siitä (Patrikainen 2009, 19).

Tutkimuksen lähtökohtana on luoda toimiva interventio noviisiopettajien työn hallinnan tueksi. Ratkaisukeskeinen filosofia on saanut tutkimuksen kentällä jalansijaa, sillä se on verrattain tehokas haasteiden ratkaisun muoto. Ajatuksena on tällöin kysyä työntekijöiltä itseltään, mikä parantaisi heidän työhyvinvointiaan. (Manka 2012, 68, 201–202.) Tässäkin tutkimuksessa ratkaisukeskeistä filosofiaa hyödynnetään juuri edellä mainitulla tavalla: toteutimme aluksi koulutukseen osallistujilla kyselylomakkeen, joka toimi samalla myös opettajien tilanteen selvittäjänä. Lomakkeessa noviisiopettajat saivat itse kertoa omista haasteistaan työssä. Nykäsen (2007, 116–117) mukaan ratkaisukeskeisessä ajattelussa ei syvennytä ongelmien syihin vaan etsitään puhtaasti ratkaisuja. Filosofian lähtökohtana on ajatus, että ongelman syihin pureutuminen vain pahentaisi ongelmaa. Ratkaisuun pyrkiminen on hyvin tavoitteellista ja epäonnistumiset nähdään oppimiskokemuksina. Sekä epäonnistumisten, että kaikkinaisen luovuuden hyödyntäminen ovat ratkaisukeskeisen ajattelun ominaispiirteitä. (Nykänen 2007, 116–117.) Ratkaisut voivat olla itse keksittyjä tai muiden keksimiä ratkaisuja voidaan käyttää sellaisenaan tai soveltaen. Yhteisöjen ja yksilöiden erilaisuuden vuoksi ratkaisuja voi harvoin kopioida suoraan muilta. Erilaisten ratkaisujen näkemisestä voi kuitenkin olla paljon apua omien ratkaisujen ideoinnissa. (Pasanen, Haavisto, Toiviainen & Engeström 2006, 165–166.)

Nykypäivän oppimisessa korostetaan aktiivista oppimiskäsitystä, joka pohjautuu konstruktivismiin. Toisin sanoen oppijan on itse työskenneltävä aktiivisesti oppimistilanteessa, jotta hän voi muuttaa tietorakenteitaan parhaalla mahdollisella tavalla (Leino 1993, 11). 95% käytöksestä perustuu kuitenkin Hougaardin ja Korhosen (2016, 103–107) mukaan tottumukseen, joten muutos vaatii useimmiten ponnisteluja. Himberg (1996, 53) ja

Alasentie (2013, 13, 16) toteavat ihmisten useimmiten oppivan kantapään kautta ja jumiutuvan toimimattomiin tapoihin, ajattelematta niitä sen enempää. Tuttuus luo ihmiselle turvaa, mutta toisaalta olisi tärkeää myös hyväksyä muutos, sillä se nopeuttaa kehittymistä (Hougaard & Korhonen 2016, 103–107). Näistä syistä tämän tutkimuksen oppimisteoreettinen pohja on rakennettu ekspansiivisen oppimisen ja uudistavan oppimisen perustalle. Opetuksen tulee antaa tilaa oppijan omaan aloitteellisuuteen ja vapauteen ulkoapäin tulevasta ohjauksesta ollakseen oppijakeskeistä. Opettajan rooliksi jää kannustaa itseohjautuvuuteen ja rohkaista itseluottamuksen kehittymistä. (Ruohotie 2002, 174.) Näin oli myös meidän koulutuksessa: noviisiopettajat olivat itse vastuussa omasta oppimisestaan, mutta saivat meiltä välillä tukea ja kannustusta jatkaa.

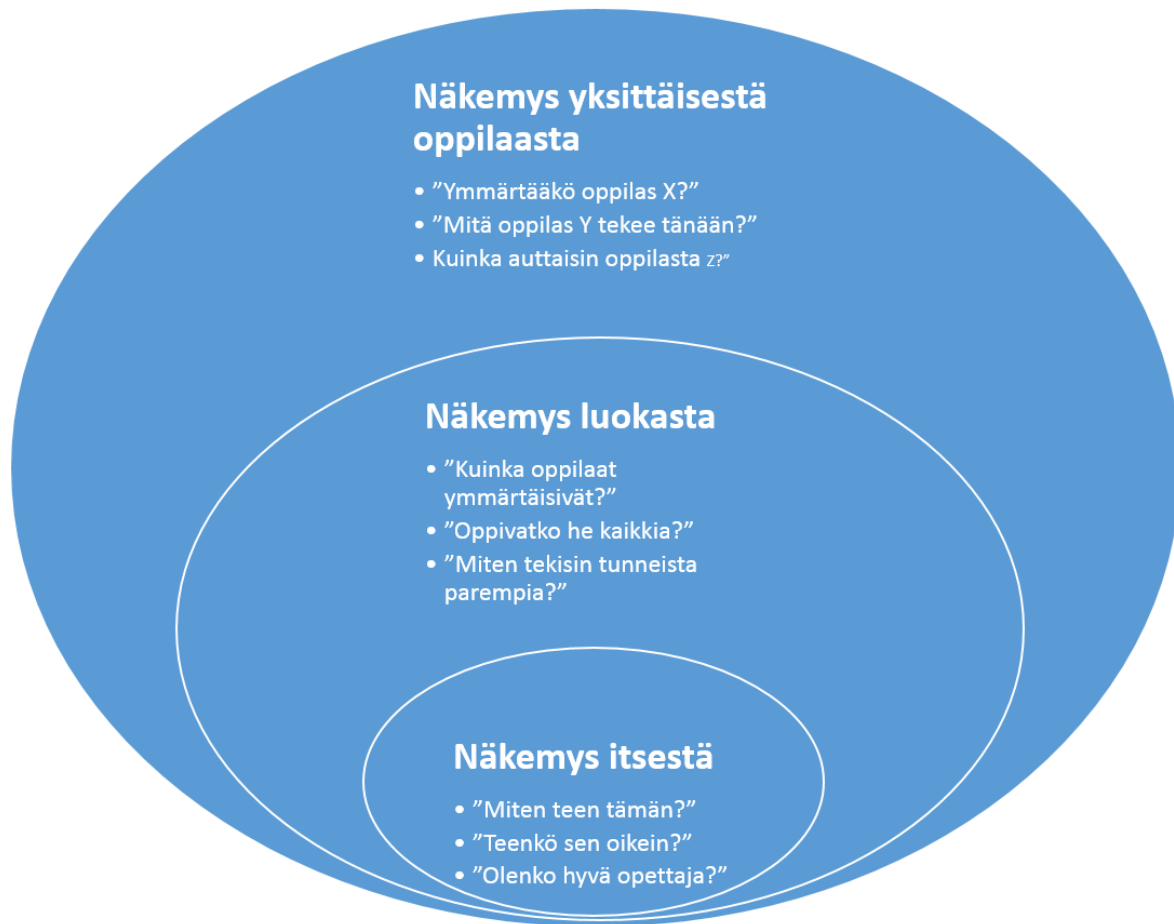
Oman toiminnan tietoinen muuttaminen saattaa olla hyvin vaikeaa. Jos oma nykyinen tapa toimia on saanut juurtua vuosikausia, sen muuttaminen ei ole helppoa. (Himberg 1996, 56.) Olemme valinneet noviisiopettajat tutkimuksen kohderyhmäksi, sillä uskomme heidän olevan muutosalttiita. Uuden tavan voi oppia harjoittelemalla sitä jatkuvasti, keskeytyksettä vähintään kolmen viikon ajan. Uudet, pysyvät hermoradat muodostuvat vasta kolmen viikon kuluttua, jolloin uudesta tavasta tulee automaattinen ja sitä voidaan toteuttaa tiedostamatta. (Alasentie 2013, 17–19; Te Velde-Luoma 2010, 135.) Aluksi uuden tavan tai asian muistaminen voi olla raskasta, mutta pitkän aikavälin tulokset palkitsevat. Uusia tapoja opittaessa tulee kokeilla ja valita itselle sopivia tapoja, joita voi myös kehitellä itse itsetuntemuksen ja kokemuksen myötä. (Alasentie 2013, 17–19.) Syvällisen oppimisen muutokset ovat yleensä hitaita. Lisäksi käsitteellinen muutos, jossa yksilön tietorakenteet ja tapa toimia muuttuvat, on prosessi, joka vaatii ulkopuolista tukea, kuten opiskeluohjeita ja itsereflektioon valmentamista ja rohkaisemista. (Ruohotie 2006, 120.) Asiantuntijaksi kehittyminen näkyykin uuden jatkuvana oppimisena sekä oman tietämyksen ja itsereflektion hyödyntämisenä (Ruohotie 2006, 106–107). Tämä on tyypillinen ja keskeinen koulutusprosessin haaste, joka koskettaa myös koulutustamme (Ruohotie 2006, 120). Koulutusta arvioitaessa on aiheellista kysyä, ovat muutokset laajentaneet toiminnan kohdetta ekspansiivisesti vai saaneet aikaan vain pieniä muutoksia toimintatavoissa (Virkkunen ym. 2001, 175). Kun muutos on tehty, saattaa yksilön olla vaikea ymmärtää tai muistaa, miksei jo aiemmin toiminut tällä tavalla (Hakkarainen & Paavola 2008, 70).

Aiemmat kokemukset työelämästä, persoonallisuus ja motivaatio vaikuttavat odotuksiin tulevaisuudesta ja saattavat estää tai edistää uusiutumista. (Ruohotie 1999, 59–60.)

Tutkimuksen noviisiopettajilla ei itsellään ole vielä erityisen pitkää työhistoriaa, josta ammentaa odotuksia, mutta he kaikki ovat viettäneet noin kaksikymmentä vuotta opiskellen eri koulutusasteilla. Nämä oppilasnäkökulmasta nousevat muistot opettajan työstä vaikuttavat vääjäämättä odotuksiin tulevaisuudesta. Työympäristön havainnointi ja kehittämisen tulosten havainnointi vaikuttavat myös positiivisesti tai negatiivisesti kehittämistoimintaan ja oppimiseen suhtautumiseen (Ruohotie 1999, 59–60). Korkeasti koulutetuilla on jatkuva uusiutumisen tarve tiedollisesti ja taidollisesti. Tämä tulee ongelmaksi, jos yksilöt eivät päivitä työelämäosaamistaan säännöllisesti. (Ruohotie 1999, 57.) Uusiutuminen on koko työuran mittainen jatkuva prosessi, josta jokaisen on otettava vastuu henkilökohtaisesti (Ruohotie 1999, 58).

Engeströmin (2004, 29) mukaan uudistavassa oppimisessa vastustetaan aina jollain tavalla vallitsevia normeja. Reflektio on oman toiminnan lähtökohtien ja toiminnan seurausten kriittistä arviointia, epäilyä, mielekkäitä kysymyksiä ja etäisyyden ottoa sen hetken tilanteeseen. Reflektiivisen toiminnan vastakohtana nähdään ulkoisten auktoriteettien ohjaama rutiininomainen suorittaminen. Oikeanlainen ohjaus voi myös kuitenkin synnyttää reflektiivisyyttä ohjattavassa. Muutos edellyttää aina omakohtaista arviointia. Opettajan työssä reflektiivinen työote on ensiarvoisen tärkeä, sillä sitä kautta toimimattomista toimintamalleista on helpompi päästää irti ja koulutusta on mahdollista kehittää. (Ojanen 1993, 126–129, 135.) Reflektion tavoitteena on synnyttää tietoisuus omista tavoitteista ja tunteista (Himberg 1996, 56).

Noviisiopettaja pystyy keskittymään vain itseensä liittyviin kysymyksiin uransa alkutaipaleella, ennen kuin harjaantuessaan pystyy kiinnittämään huomionsa myös oppilaiden ja tämän jälkeen yksittäisten oppilaiden onnistumisiin (Pitton 2006, 36–38). Kuviossa 7 näkyy kuinka Pitton (2006) on nähnyt opettajan reflektion laajenemisen. Aluksi työn hallintakin on haastavampaa, kun oma toiminta on vasta muotoutumassa ammattitaidon kehittyessä. Edellä mainittujen teorioiden vuoksi on perusteltua keskittää noviisiopettajien verkko-koulutus heidän oman työnsä hallintaan, sillä näkemys itsestä on erityisesti noviisiopettajilla keskiössä.



**Kuvio 7.** Opettajan reflektion laajeneminen (Pitton 2006 mukailen)

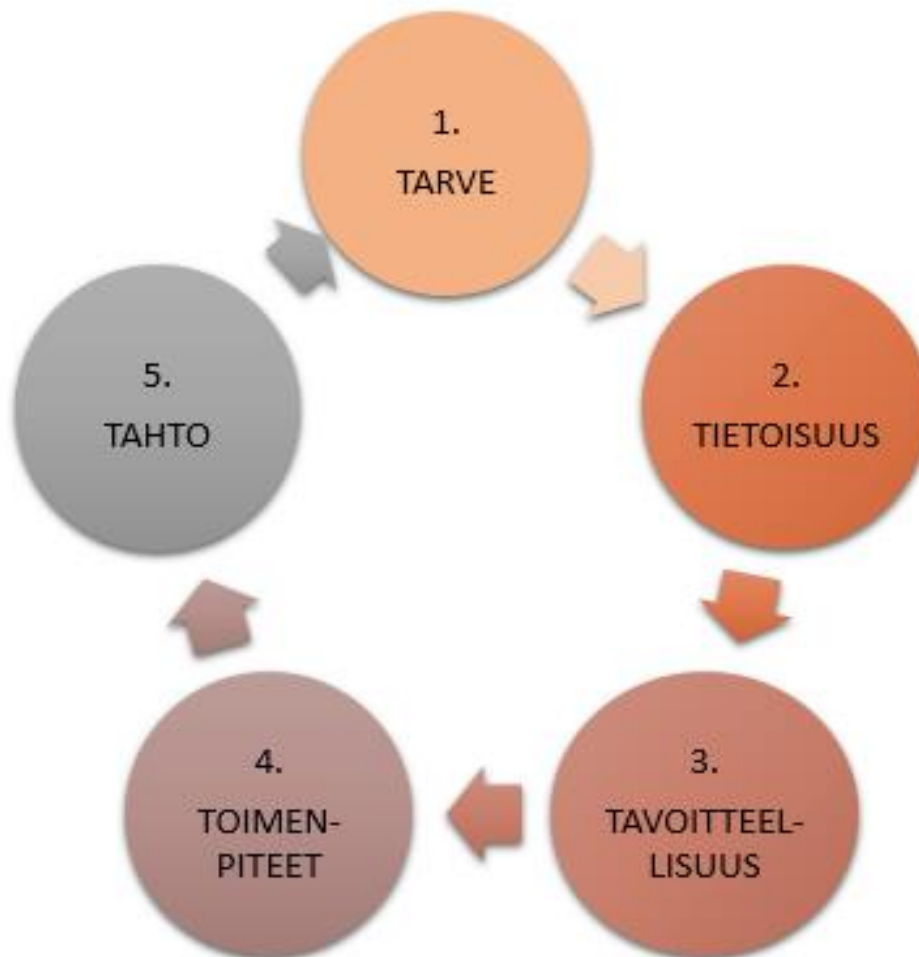
Opettajat kokevat suurimmaksi haasteeksi sen, että heillä ei ole aikaa eikä tilaa kehittymisprosessille (Ojanen 1993, 35). Mitä monimutkaisempi käytännön ongelma opettajalla on edessään, sitä enemmän hyötyä teoreettisesta tiedosta kuitenkin olisi ongelman ratkaisussa. (Ojanen 1993, 31–32). Haasteena on myös opettamisen yksinäisyys ja yksityisyys: omista heikkouksista ja vahvuuksista ei juuri puhuta, etenkin kollegoiden kanssa. Tämän takia opettajan omalla vastuulla on kehittyä ja kehittää itseään ammatillisesti. Konferenssien, työpajojen, tutkimusten ja kirjallisuuden lukemisen ja kollegoiden kanssa neuvottelun lisäksi opettajan olisi tärkeää istua alas ja reflektoida omaa toimintaansa, jotta kehittymistä voi tapahtua. Työn ei tulisi myöskään olla kaikki kaikessa, vaan on tärkeää muistaa myös työn ulkopuolella olevat itselle tärkeät asiat. (Chee 2005, 25.)

Usein kehittämisprosesseja lähdetään toteuttamaan työyhteisötasolla, mutta Himberg (1996, 53) muistuttaa, että myös yksilötasolta lähtevä kehittäminen on organisaatiossa mahdollista, kuten tässä tutkimuksessa tehdään. Organisaatio oppii yksilöiden ja näiden saamien kokemusten kautta. Kokemukset eivät kuitenkaan itsessään riitä oppimiseen vaan kokemuksia pitää reflektoida ja antaa merkityksiä. (Ruohotie 2002, 11). Systeemi-teoreettisen mallin mukaisesti muutos yhdellä tasolla heijastuu vääjäämättä muillekin tasoille. Yksilöiden työn hallinnan taitojen muutoksen voidaan olettaa heijastuvan myös työyhteisöjen taitoihin. (Himberg 1996, 53.) Salovaara ja Honkonen (2013, 5) kuvaavat paralleeli-ilmiötä, jonka mukaan opettajakunnan vuorovaikutuksen tavat heijastuvat oppilaiden välisiin suhteisiin ja päinvastoin (Salovaara & Honkonen 2013, 15). Sahlberg (1998, 14) vahvistaa tämän teorian toteamalla osasysteemien olevan kytköksissä toisiinsa. Tämän vuoksi esimerkiksi koulussa opettajien ja oppilaiden tapa toimia oppilas- ja opettajayhteisöissään ovat hyvin verrattavissa toisiinsa (Sahlberg 1998, 14). Tutkimukseemme liittyvän koulutuksen kohdejoukkona ovat yksittäiset opettajat eri kouluista, mutta edellä mainittujen teorioiden valossa on syytä toivoa, että työn hallinnan taidot leviäisivät näiden opettajien kautta koko työyhteisöön ja sitä kautta koulussa myös oppilaisiin.

Koski-Heikkisen (2008, 108) ja Onnismaan (2010, 38) mukaan juuri ensimmäiset vuodet opettajina sisältävät erityisiä haasteita ja ovat emotionaalisesti raskaita, kun opettaja määrittelee omaa ammatti-identiteettiään ja totuttelee työyhteisöön. Ammatti-identiteetti syntyy Koski-Heikkisen (2008, 110) mukaan eri osa-alueista: opettajalle itselle tärkeistä asioista, opettajan elämässä koetuista tärkeistä asioista, opettajan koulutuksessa koetuista tärkeistä asioista ja opettajan ammatissa koetuista tärkeistä asioista. Lisäksi opettajan ammatti-identiteettiä muokkaavat yhteiskunnan ja oppilaitoksen näkemykset ammatista. Toisin sanoen opettajan elämänpolku ohjaa vahvasti opettaja työuran kehitystä. (Koski-Heikkinen 2008, 110, 108.) Todellinen ammatti-identiteetin kehitys alkaa tavallisesti uran ensimmäisten työkokemusten jälkeen, sillä silloin ennakkokäsitykset opettajan työstä romahtavat. Tämä vaatii sisäistä dialogia ja omien ideaalien ja käytännön todellisuuden vertailua. (Koski-Heikkinen 2008, 108.) Noviisiopettajat ovat ilmeisen haastavassa tilanteessa monien uusien asioiden edessä, ja me pyrimme auttamaan heitä osaltamme työn hallinnan taitoja kehittävän verkkokoulutuksen avulla.

### 3.4 Työn hallinnan koulutusinterventio

Työn hallinnan verkkokoulutuksemme mukailee rakenteeltaan Salmisen ja Heiskasen (2011, 17–18) 5T-kiireentaltutusmallia. Salminen ja Heiskanen (2011) ovat toteuttaneet mallin, jonka avulla yksilö voi tehostaa ajankäyttöään, parantaa hyvinvointiaan ja vähentää kiireen syntyä. Saadakseen aikaan pysyviä muutoksia toiminnassaan, tulee yksilön käydä läpi jokainen mallin viidestä alueesta: tarve, tietoisuus, tavoitteet, toimenpiteet ja tahto. Tässä mallissa jokainen alue vahvistuu muiden työstämisen kautta ja kaikki alueet vaikuttavat toisiinsa. Vaikka koulutuksemme ei ole suunniteltu ainoastaan kiireen hallitsemiseen, koimme, että Salmisen ja Heiskasen (2011) 5T-mallin alueiden käyttäminen antaisi koulutukselle hyvät raamit ja järjestyksen, jonka mukaan interventiota lähdetään toteuttamaan (kuvio 8).



**Kuvio 8.** 5T-malli Työn hallinnan koulutuksemme rakenteesta (Salminen & Heiskanen 2011, 17–18 mukaillen)

5T-mallin ja Työn hallinnan koulutuksen ensimmäinen vaihe on tarpeen määrittely. (Salminen & Heiskanen 2011, 17–18). Kehittävän työntutkimuksen syklimallista heijastuu vaatimus tarpeen määrittelemiselle, joka on ensimmäinen askel interventioprosessissa (Engeström & Middleton 1998, 128). Tarve koulutukselle syntyy työntekijöiden omista kokemuksista, joita kartoitettiin kyselyin alkukyselyssä. Kokemukset liittyvät vahvasti uudistavaan oppimiseen, sillä niiden kautta on mahdollista prosessoida toimintaansa (Mezirow 1990, 11). Koemme, että mikäli työ alkaa hallita ihmistä työn sijaan, on ihminen muutoksen tarpeessa. Salmisen ja Heiskasen (2011, 34) mukaan tässä koulutuksen vaiheessa olisi hyvä miettiä omia arvojaan sekä sitä, tuleeko itse toimineeksi konkreettisesti niiden mukaan. Tuloksellisuuden kannalta ei ole olennaista, kuinka kauan aikaa käytetään työhön, vaan kuinka paljon saadaan aikaan. Toisin sanoen, energia säätelee työn valmistumisnopeutta. Tämän takia Työn hallinnan koulutuksemme sisältää huomioita myös vapaa-ajan elämästä, sillä energia-akkujen lataaminen niin henkisellä kuin fyysisellä tasolla tapahtuu silloin. (Salminen & Heiskanen 2011, 31–33.)

Tarpeen määrittelyn jälkeen on tietoisuuden vuoro (Salminen & Heiskanen 2011, 17–18). Oman tietoisuuden lisääminen on tärkeää, jotta voidaan ymmärtää, miksi työn hallintaa kaivataan. Koulutuksen tietoisuusosio lisää koulutettavien tietoisuutta omasta ajankäytöstään ja työstään. Oman ajankäytön hahmottamiseksi koulutukseen osallistujat luovat omasta ajankäytöstään Ajankäytön seurantataulukon (liite 3), johon he kirjaavat viikon ajan omaa ajankäyttöään. Taulukon perusteella osallistujat voivat hahmottaa paremmin omaa ajankuluaan, ja arvioida mihin haluaisivat sen kuluvan. Osallistujat saavatkin seuraavaksi täytettäväkseen Salmista ja Heiskasta (2011, 48–50) mukailevan Ajanpyörä-tehtävän, johon he merkitsevät omassa elämässään aikaa kuluttavia asioita, sekä antavat näille asioille arvoja sen mukaan, kuinka tärkeiksi ne nämä tehtävät kokevat. Ajankäyttöä tulisi seurata Salmisen ja Heiskasen (2011, 45) mukaan systemaattisesti, jotta voi tulla tietoisemmaksi omasta toiminnastaan. Ajankäytön seuraaminen on hyödyllistä oman työnteon tiedostamisen kannalta: seurantatehtävä saattaa auttaa tunnistamaan aikavarkaita, kuten löpötteleviä työkavereita, toimimattomia koneita, turhia palavereita, tarpeettomia tehtäviä ja teknologian parissa notkumisen, jotka voivat viedä turhaan keskittymistäsi pois töistä (Salminen & Heiskanen 2011, 56).

Tietoisuuden lisääminen on tärkeää myös omien tarpeiden tunnistamisen takia. Ajankäyttöä seurattessasi voit huomata myös erilaiset rytmit. Työn ja vapaa-ajan rytmit voivat erota merkittävästi itselle ja temperamentille luontaisesta rytmistä. (Salminen & Heiskanen 2011, 57, 62, 64–67.) Temperamentti vaikuttaa myös paljon hallinnan kokemiseen: osa vaatii paljon häiriötekijöitä ja tekemistä pysyäkseen tehokkaana, osa taas on hyvin järjestelmällisiä ja osa häiriintyy pienestä melusta tai pulmasta (Keltikangas-Järvinen 2008, 139–141). Näin ollen jokainen kokee työnsä hallinnan tai hallitsemattomuuden eri tavoin. Työn hallinnan tiedostamiseen vaikuttavat myös työroolin selkeys ja monipuolisuus (Manka 2010, 194). Työntekijän on tärkeää osata hahmottaa, mitä oman työn perustehtävä pitää sisällään, jotta voi tunnistaa tarpeettomat tekemänsä tehtävät työssään (Keenan 1997, 15; Manka 2010, 194). Aikaa hallitakseen tulisi löytää syy ongelmiin pohtimalla, tekeekö jotain, joka vie turhaan omaa tai muiden aikaa. (Keenan 1997, 7, 14.) Tämä auttaa keskittymään työn kannalta tärkeisiin työtehtäviin. Koulutus määrittelee opettajan tärkeimmät tehtävät OAJ:n luoman Työaika ja palkka (2016) - ohjeistusten mukaisesti, jotta opettaja voi peilata omaa työntekoaan annettuihin tavoitteisiin.

Tietoisuuden lisääminen lisää oman ajankäytön ja toisaalta omien arvojen ymmärtämistä. Tietoisuuden lisäämisen jälkeen on helppoa määritellä omat tavoitteet. Jotta työtään voi hallita, tulee omien päämäärien olla kirkkaina mielessä. Tällöin ajankäytöstä tulee strategista ja muutokseen tähtäävää. On tärkeää tunnistaa mihin aika kuluu, mutta myös mihin haluaisi sen kuluvan, jotta muutoksesta tulee tavoiteltavaa ja se motivoi riittävästi. (Salminen & Heiskanen 2011, 81–88.) Tavoitteiden toteuttamisen apuna käytämme koulutuksessa Salmista ja Heiskasta (2011, 104) mukailevaa tavoitetaulua, johon määritellään omat välitavoitteet ja konkreettiset teot tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteiden kirjaaminen auttaa toimimaan oman päämäärän mukaisesti tavoitteellisesti ja tehokkaasti (Hougaard & Korhonen 2016, 58–65; Keenan 1997, 17). Tavoitteiden määrittelyssä on tärkeää olla realistinen ja rehellinen, jotta tavoitteiden toteutuminen on mahdollista (Hartney 2008, 139). Hyödynnämme koulutuksessa myös Furmanin ym. (2014, 150) ajatusta omien vahvuuksien listaamisesta. Vahvuuksien listaaminen auttaa löytämään omia kehityskohteita sekä voimavaroja, joiden avulla tavoitteet saavutetaan (Furman ym. 2014, 150). Ruhotien (2006, 107) mukaan oppijan tietorakenteiden ja tapojen muuttaminen edellyttää muutokseen tähtäävää tavoitetta tai tavoiteorientaatiota, sillä



tavoitteelliset oppijat sitoutuvat oppimisprosessiin myös tarkkailemalla ja säätelemällä oppimistaan omien motiivinsa ohjaamina.

Omien vastuualueiden tiedostamisen ja tavoitteiden määrittelyn jälkeen on helppoa olla jämäkkä, priorisoida ja löytää itselleen sopivat konkreettiset toimenpiteet työn hallinnan saavuttamiseksi (Keenan 1997, 16; Salminen & Heiskanen 2011, 113–114). Olemme jakaneet koulutuksen kolmeen eri toimenpiteiden ryhmään; työn hallinta sisältää järkevää ajankäyttöä, suunnitelmallisuutta ja jämäkkyyttä omassa toiminnassa. Jako näihin kolmeen osa-alueeseen perustuu alkukyselyn analyysiin, jossa nämä teemat korostuivat noviisiopettajien vastauksissa. Ajankäyttö-osio osoittaa, miten voi tehostaa työaika ja toisaalta, miten saa enemmän aikaa oman jaksamisen tukemiseen ja aitoon vapaa-aikaan. Suunnittelu pitää sisällään kalenterien ja tehtävälistojen hallinnan, järjestelmällisyyteen pyrkimisen sekä priorisoinnin. Osallistujat pääsevät vahvistamaan ja kyseenalaistamaan suunnittelutaitojaa Priorisoinnin nelikenttä –tehtävän (liite 4) avulla. Tehtävässä osallistujan tulee määritellä työtehtävänsä neljään eri kategoriaan niiden tärkeyden ja kiireellisyyden mukaan. Viimeisenä jämäkkyys-osio pyrkii haastamaan osallistujia toimimaan terveen itsekkäästi rajaamalla tietotekniikan käyttöä, jämäköittämällä kokouskulttuureita, oppimalla kieltäytymään sekä harjoittelemalla tehtävien delegointia muille.

Viimeiseksi muutos ja parempi työn hallinta vaativat tahtoa. Todellinen muutos vaatii aina oman aikansa, sillä alkuinnostuksen lisäksi vaaditaan pitkäjänteistä päättäväisyyttä, jotta muutoksesta tulee pysyvä. (Salminen & Heiskanen 2011, 17–17, 170–171.) Järjestelmällinen toiminta, keskittyminen olennaiseen, ryhdistäytyminen ja rohkaistuminen, ja toisaalta armollisuus ja rauhoittuminen ovat avainasemissa hallinnan tunteen lisäämiseksi (Förbom 2003, 111–113). Myös Salminen ja Heiskanen (2011,167,177) korostavat armollisuutta itseä kohtaan: on tärkeää osata varata aikaa myös olemiseen ja rentoutumiseen asettamalla rohkeasti omat rajat työlle. Oman vapaa-ajan vaaliminen on asennekysymys (Salminen & Heiskanen 2011, 99). Muuttuminen vaatii sisäisten ajatusmallien vastaavuutta ja tunteiden tunnustamista osana päätöksentekoa (Salminen & Heiskanen 2011, 165–166, 168). Itsetuntemusta ja sen kehittämistä voidaan näin ollen pitää merkittävänä osana työn hallintaa (Salminen & Heiskanen 2011, 180).

Sahlbergin (1993, 170) mukaan koulutuksen tulisi olla riittävän pitkäkestoinen huomioiden koulutuksen tavoitteet ja sisällöt. Muutoksen ja koulutuksen vaikutusten havaitseminen on

tärkeää koulutukseen osallistuvien opettajien sekä koulutuksen onnistumisen kannalta. Tyypillisesti opettajien innostus koulutettavaan aiheeseen on korkeimmillaan hiukan koulutuksen jälkeen, mutta muutokset työhön saattavat näkyä vasta pidemmän ajan kuluttua. (Sahlberg 1993, 169–170.) Valitsimme verkkokoulutuksen kestoksi yhden kuukauden, jotta noviisiopettajat ehtivät tehdä muutoksia työnteossaan ja nähdä muutosten seuraukset. Testasimme koulutusmateriaalin viidellä koehenkilöllä ennen koulutuksen julkaisua saadaksemme palautetta materiaalista ja sen hyödyllisyydestä.

Työn hallinnan verkkokoulutus (liite 5) on 44-dian mittainen pdf-mallinen tiedosto, jonka olemme luoneet PowerPoint-ohjelman avulla ja lisensoineet CC BY-NC-SA -lisenssillä. Koulutus sisältää erilaisia dioja erilaisiin koulutustarpeisiin. Koulutustudioissa on nähtävillä 5T-mallin (Salminen & Heiskanen 2011, 17–18) mukaisia otsikko-dioja, jotka toimivat välietappeina ja helpottavat koulutuksen etenemisen seuraamista ja oikeiden diojen ja aiheiden löytymistä. Jokainen uusi 5T-mallin (Salminen & Heiskanen 2011, 17–18) osa-alue sekä jokainen työn hallinnan toimenpiteiden (ajankäyttö, suunnittelu ja jämäkkyys) alaluku alkavat tietoisku-dialla, jossa koulutettava orientoituu tulevaan aiheeseen. Jokainen osio sisältää myös vinkki-dioja, joista koulutettavat voivat poimia konkreettisia ideoita oman työnsä tueksi. Lisäksi jokainen osio päättyy harjoitus-dioihin, joissa on pohdintatehtäviä oman toiminnan reflektointiin tueksi sekä konkreettisempia harjoituksia, jotka liittyvät oman toiminnan muuttamiseen. Osaan harjoituksista liittyy täytettäviä lomakkeita (liitteet 3–4), jotka koemme erityisen hyviksi harjoituksiksi työn hallinnan keinojen tiedostamisen kannalta. Esittelimme nämä lomakkeet tarkemmin koulutuksen rakenteen yhteydessä.

Koulutuksemme koostuu diojen tekstien ja kuvien lisäksi videomateriaalista ja yhteisöllisestä oppimisalustasta. Loimme koulutuksen tueksi videomateriaalia, jonka tarkoituksena on elävöittää ja selkeyttää koulutuksen rakennetta osallistujille. Olemme upottaneet koulutustudioihin linkkejä TouchCast-ohjelmalla tehtyihin videoihin, joista olemme luoneet yksityisen Työn hallinnan koulutus –soittolistan Youtube.com-sivustolle. Soittolista sisältää videot koulutuksen aloittamisen ja päättämisen tueksi sekä jokaisesta työn hallinnan pääteemasta, ajankäytöstä, suunnittelusta ja jämäkkyyydestä (liite 6). Esiinnymme videoilla itse asiantuntijoina kertoen työn hallinnan teemoista, ja lisäksi näyttelemme kuvitteellisen tilanteen opettajan työpäivästä. Videot sisältävät upotettua tekstiä ja kuvia, joiden tarkoituksena on havainnollistaa koulutusta ja toimia oppimisen tukena. Yhteisöllisen oppimisen tueksi olemme tehneet koulutuksen delegointivinkit-diaan linkin Flinga-oppimisalustalle, jossa

koulutukseen osallistujat pääsevät jakamaan delegointi-ideoitaan muille koulutettaville ja osoittamaan arvostustaan toisiltaan saamista ideoista. Koulutuksen päätösdiat, jotka sisältävät koulutuksen lähteet, toimivat myös vinkkidioina, sillä olemme nostaneet niissä hyviä lähdekirjoja koulutettaville oman oppimisen vahvistamiseksi.

### 3.5 Yhteenveto teoriasta

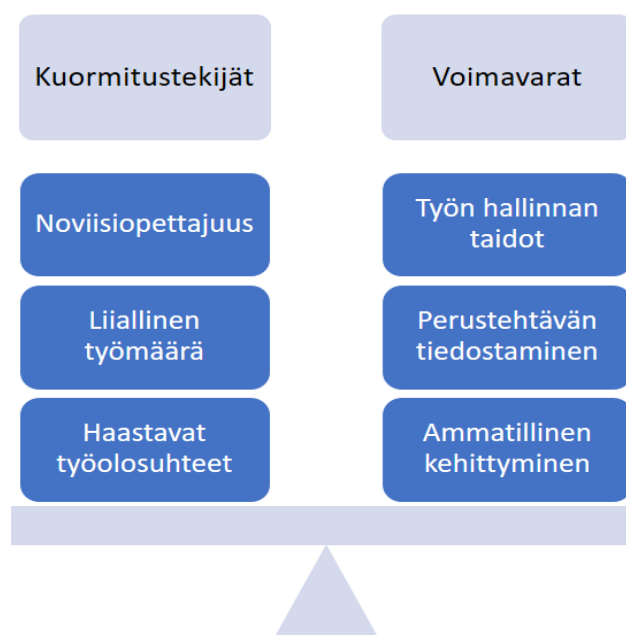
Tutkimuksemme tavoitteena on kuvailla noviisiopettajan työtä ja työn haasteita. Lisäksi tarkoituksenamme on vahvistaa noviisiopettajien työn hallinnan taitoja koulutusintervention keinoin. Samanaikaisesti koulutus tarjoaa mahdollisuuden opettajan perustehtävän ymmärtämiseen ja tiedostamiseen. Käytämme tutkimuksessamme Engeströmin (1987) kehittävän työntutkimuksen lähestymistapaa, ja pyrimme tuottamaan ja toteuttamaan noviisiopettajien kehittymisen välineeksi Työn hallinnan koulutuksen, joka tarjoaa keinoja noviisiopettajien ammatillisen kehittymisen tueksi. Kehittymisen taustalla voidaan nähdä ekspansiivisen ja uudistavan oppimisen teorioiden (ks. Engeström 2004; Mezirow 1990) mukanaolo. Lisäksi tutkimuksen tausta-ajatus, taitojen kehittäminen välineen avulla, perustuu Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan.

Kuvailemme teorialuvuissa opettajan työssä tapahtuneita muutoksia ja toisaalta työn jatkuvaa muutosta. Nämä muutokset haastavat erityisesti monia paineita kohtaavia noviisiopettajia. Yhteenvetokuvion (kuvio 9) eteenpäin suuntautuva nuoli kuvastaa kehitystä, jonka opettajan työn muutokset ovat aiheuttaneet, ja toisaalta seuraavaa kehityssuuntaa, johon tutkimuksella pyrimme. Kuvioista on myös nähtävissä kehittävän työntutkimuksen väliintulo eli ratkaisumme noviisiopettajien haasteisiin.



**Kuvio 9.** Yhteenvetokuvio tutkimuksemme lähtökohdista ja teoreettisesta viitekehyksestä

Tavoitteena on, että Työn hallinnan verkkokoulutus auttaisi noviisiopettajia löytämään voimavaroja työnsä ja työssäjaksamisen tueksi, jotta ensimmäiset työvuodet eivät olisi niin kuormittavia. Tuemme osaltamme noviisiopettajien ammatillista kehittymistä koulutuksen avulla ja pyrimme mahdollistamaan tasapainon löytämisen työn kuormitustekijöiden ja voimavarojen välillä (kuvio 10).



**Kuvio 10.** Tasapainotilanne noviisiopettajan työn kuormitustekijöiden ja voimavarojen välillä

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen ytimessä on kehitysohjelma, Työn hallinnan koulutus, ja se rakentuu tutkittavien noviisiopettajien alkukyselyssä esittämien opettajan työn haasteiden ja toiveiden varaan. Toteutimme koulutuksen sähköisenä, sillä tutkittavat noviisiopettajat työskentelevät ympäri Suomea. Koulutukseen osallistuneille opettajille teetetty loppukysely pyrkii selvittämään verkkokoulutuksen vaikuttavuutta. Osallistujat eivät ole saman työyhteisön jäseniä, mikä tarkoittaa, että tutkimus ei noudata perinteistä kehittävän työntutkimuksen lähestymistavan mallia.

## 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on avata noviisiopettajien työn haasteita, työn hallinnan taitoja ja mahdollisuuksia näiden taitojen parantamiseksi. Seuraavat kolme tutkimuskysymystä tiivistävät tutkimuksemme ydintehtävän.

1. Millaisia haasteita noviisiopettajat kuvailevat työnsä sisältävän?
2. Millaisiksi noviisiopettajat kuvailevat työn hallinnan taitojaan?
3. Millaisista työn hallinnan keinoista on noviisiopettajien mukaan hyötyä työssä?

Tutkimuskysymysten taustalla vaikuttavat kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa ja uudistavan oppimisen teoriat. Jotta oppimista ja kehittymistä voi tapahtua, on hyvä tiedostaa lähtökohdat työn hallintaan. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kautta pyrimme kartoittamaan noviisiopettajien työn haasteita ja interventiota edeltäneitä työn hallinnan taitoja. Kehittävän työntutkimuksen syklimallin mukaisesti työn ongelmien etnografisoinnin ja ristiriitojen analyysin jälkeen luodaan uusi toimintamalli näiden pohjalta (Engeström & Middleton 1998, 128). Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyrimme selvittämään ja analysoimaan tekemämme intervention, Työn hallinnan koulutuksen, vaikutuksia noviisiopettajien toimintaan. Lisäksi kolmas tutkimuskysymys pyrkii laajemmin

avaamaan, mitkä työn hallinnan keinot koetaan hyödyllisiksi, ja mitä keinoja noviisiopettajat kaipaivat työnsä tueksi jo ennen intervention toteuttamista.

## 4.2 Laadullinen tutkimusote

Tutkimuksemme on laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan tapahtumia ja ilmiöitä. Tarkoituksenamme on kuvata noviisiopettajien työn haasteita ja työn hallintaa. Tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa on ensisijaisesti avata tosiasioita, ei niinkään vahvistaa ja todistaa väittämiä tosiksi. (Eskola 2015, 188; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 160–161; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tutkimuksen mielekkyyden vuoksi onkin tärkeää, että tutkittavat henkilöt ovat perehtyneet aiheeseen tai tietävät tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Aineiston merkitys korostuu usein laadullisessa tutkimuksessa, kun tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavan ajattelua tai tutkijaa kiinnostavat tutkittavien yksilöllinen merkityksenanto tutkimuskohteelle (Kiviniemi 2015, 78, 80). Tällä perusteella tutkittavien valitsemisen satunnaisuus ei välttämättä ole hyve vaan harkitulle otannalle on perusteet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Tässä tutkimuksessa tutkittavien joukko koostuu noviisiopettajista, jotka ovat oman työuransa alkuvaiheen kokemusasiantuntijoita.

Teorian kehittäminen ja aineiston keruu tapahtuvat usein rinnakkain ja vuorovaikutuksessa toisiinsa (Kiviniemi 2015, 79). Tässäkin tutkimuksessa aineistoa on kerätty monessa vaiheessa, minkä vuoksi myös teoriatausta on muodostunut ja vahvistunut tutkimuksen edetessä lomittain aineistonkeruun kanssa. Tutkimuksen kannalta on keskeistä, että tutkimukselle mielekkäät teoreettiset viitekehykset jäsennetään (Kiviniemi 2015, 79). Työn hallinnan teoreettisen taustan ja kehittävän työntutkimuksen lähestymistavan hahmottaminen tuovat esiin tutkimuksen ytimen. Laadullista tutkimusta voi tehdä hyvin monesta perspektiivistä ja sen muodot voivat olla moninaiset (Hirsjärvi ym. 2015, 162). Aineisto kerättiin tässä tutkimuksessa avoimilla kyselylomakkeilla ja tutkimusprosessia raamittaa kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa.

Tutkijan asema on laadullisessa tutkimuksessa erityinen, sillä tutkijan subjektiivisuus on laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ja hän on samalla ”tutkimusväline” (Eskola & Suoranta 2014, 211). Tutkijalla on laadullista tutkimusta tehdessä vapautta menetelmien, toimintatapojen ja kirjoitustapojen valinnassa, jota kvantitatiivisessa tutkimuksessa ei yhtä

paljon ole. Vapaus tuottaa tietoa subjektiivisesti tuo mukanaan myös vastuun ja vaatimuksen luovuuteen. (Eskola & Suoranta 2014, 20–21.) Laadullinen tutkimus on siis myös tutkijalle oppimisprosessi, jossa tutkija oppii ilmiöstä ja sitä ohjaavista tekijöistä (Kiviniemi 2015, 80). Tutkimuksen arvioinnin pääpaino on laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnissa, mikä haastaa tutkijaa tiedostamaan oman subjektiivisuutensa tutkijana ja näkemään subjektiivisuuden seuraukset tutkimustuloksissa (Eskola & Suoranta 2014, 211–213). Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa tässä tutkimuksessa subjektiivisen reflektion lisäksi tutkijatriangulaatio, sillä kahden tutkijan jatkuva keskustelu tutkimusta tehdessä tuo esiin näkökulmia, jotka eivät välttämättä tulisi yhden tutkijan omassa reflektiossa esiin (Eskola & Suoranta 2014, 69–70). Tulkinnat muodostuvat helpommin objektiivisiksi, kun tutkijat käyvät aineistosta keskustelua ja kyseenalaistavat toistensa näkemyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihe ja luotettavuuden arviointi kulkevat jossain määrin lomittain (Eskola & Suoranta 2014, 209).

Tutkimustehtävät voivat muuttua laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin aikana, minkä vuoksi aineistonkeruun ja tutkimusmenetelmien tulee sopeutua näihin muutoksiin tai ne voivat olla muutosten syy. Tästä johtuen tutkimuskysymyksiä ei tarvitse tarkasti ja pysyvästi päättää etukäteen. Kun tutkimusta aloitetaan, ei usein ole tarkasti rajattua käsitystä, mihin lopulta päädytään. Tutkittava ilmiö käsitteellistyy vähitellen. (Kiviniemi 2015, 78, 80). Laadullinen tutkimus on prosessiluontoinen ja se kehittyy koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2014, 16; Kiviniemi 2015, 74).

#### 4.3 Aineiston kuvailu

Keräsimme tutkimuksen aineiston useassa osassa. Aluksi teetimme noviisiopettajien työn hallinnan taidoista alkukyselyn, jonka perusteella loimme verkkokoulutuksen. Keräsimme kirjallisen alkukyselyaineiston opettajien lisäkoulutustilaisuudessa. Suunnittelemamme Työn hallinnan koulutus toteutettiin omaan tahtiin suoritettavana verkkokoulutuksena siitä kiinnostuneille. Teetimme koulutusjakson loputtua sähköisen loppukyselyn koulutukseen osallistuneille.

Olemme käyttäneet tutkimuksessa aineistonhankintamenetelmänä kyselyitä ja ne ovat yleisimpiä menetelmiä tiedon hankkimiseksi laadullisissa tutkimuksissa, sillä niitä voi käyttää vaihtoehtoisesti, rinnan ja eri tavalla yhdistettynä muiden aineistonhankintamenetelmien

kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Valitsimme kyselyt aineiston hankintatavaksi, sillä tällä tavalla vastausten saaminen kysymyksiimme oli melko helppoa suurelta alkukyselyn otannalta. Kyselylomake on verrattain tehokas aineiston keräämisen keino suhteessa käytettyyn aikaan ja vaivaan, ja lomakkeita on tehokasta ja joustavaa käsitellä ja analysoida (Hirsjärvi ym. 2015, 195).

Valitessamme kyselyä aineistonkeruun tavaksi, jouduimme pohtimaan myös kyselylomakkeen haittoja. Usein kyselylomakkeita käytettäessä tapahtuu vastauksissa merkittävää katoa. Lisäksi kysymysten onnistuminen ja oikea ymmärtäminen asettavat kyselylomakkeen luotettavuudelle haasteen. (Hirsjärvi ym. 2015, 195.) Tässä tutkimuksessa alkukyselyn kyselylomakkeita kerätessä tutkijat olivat läsnä kyselylomakkeiden keräys-tilanteessa. Tämä voi lisätä alkukyselyn vastausprosenttia eli vähentää katoa. Verkkokoulutuksen alkuperäisten osallistujien ja loppukyselyyn vastanneiden lukumäärässä on selkeä ero: 12 osallistujaa, 2 vastaajaa. Tässä taas on huomattavissa selkeä kato. Alkukyselyssä vastaajilla oli mahdollisuus kysyä tutkijoilta epäselväksi jääneitä kysymyksiä. Tätä samaa mahdollisuutta ei ollut verkkokoulutuksen loppukyselyssä.

Saturaatio eli kylläntyminen kuvaa käsitteenä aineiston riittävyttä. Tämä tarkoittaa, etteivät lisäkyselyt enää tuota tutkimuskysymyksen kannalta uutta tietoa. Kaikki tieto on tällöin jo saavutettu ja seuraavat kyselyt vain toistavat jo edellä saatuja tuloksia. Tietyssä aineiston määrässä tulevat esiin kaikki merkittävät tulokset. (Eskola & Suoranta 2014, 62–63; Hirsjärvi ym. 2015, 182.) Toisaalta saturaation käsite on siitä ongelmallinen laadullisessa tutkimuksessa, että laadullinen tutkimus perustuu ajatukseen, ettei kahta samanlaista yksilöä ole, ja näin ollen ajatukset ja kokemukset ovat aina erilaisia. Tämä herättää pohtimaan, miten laadullisessa tutkimuksessa edes voi tapahtua saturaatiota. Lisäksi tutkijan omat kiinnostuksen kohteet ja intressit määrittävät pitkälle saturaation havaitsemista. (Hirsjärvi ym. 2015, 182.)

#### 4.3.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuskohteena ovat noviisiopettajat ja tutkimuksemme otanta on tästä perusjoukosta, sillä koko noviisiopettajien joukon tutkiminen on tässä mahdotonta (Uusitalo 1991, 70–71). Tutkimuksen tavoitteena on ensisijaisesti ymmärtää tutkimuskohdetta, minkä vuoksi otannan ei tarvitse olla erityisen iso (Hirsjärvi ym. 2015, 181). Tutkimuksessa otanta koostuu



kahdesta osasta, jotka ovat osin sisäkkäisiä. Ensinnäkin on alkukyselyn täyttäneiden joukko, jonka sisällä on verkkokoulutukseen osallistuneiden joukko. Otanta on tässä tutkimuksessa harkinnanvarainen siinä mielessä, että kaikki tutkimukseen osallistuvat ovat jo lähtökohtaisesti orientoituneita itsensä kehittämiseen, sillä osallistujat ovat löytyneet tutkimuksemme muun opettajien lisäkoulutuksen kautta (ks. Eskola & Suoranta 2014, 18). Lisäksi koulutukseen osallistujat olivat valikoituneita, sillä he olivat jo lähtökohtaisesti kiinnostuneita oman työn hallintansa kehittämisestä ilmoittautuessaan vapaaehtoisiksi koulutettaviksi.

Alkukyselystä saimme yhteensä 51 vastausta, joista kolme ei antanut lupaa käyttää vastauksiaan tutkimuksessa ja yhden karsimme pois pitkän opettajan työuran perusteella. 47 tutkimukseen osallistujaa toimivat tai ovat toimineet opettajina suomalaisissa kouluissa. Tutkimukseen osallistui luokanopettajia, aineenopettajia, erityisopettajia, erityisluokanopettajia, lastentarhanopettajia ja opinto-ohjaajia. Osallistujista 12 ilmoitti sukupuolekseen miehen ja 35 naisen. Tutkimukseen osallistuvien keski-ikä oli noin 29 vuotta, ja he olivat toimineet opettajan tehtävissä keskimäärin reilun kahden vuoden ajan. Kaikkien tutkijiemme noviisiopettajien työhön käyttämä aika on heidän arvionsa mukaan keskimäärin 38,2 tuntia viikossa.

Alkukyselyn viimeisenä kysymyksenä tarjosimme mahdollisuutta osallistua järjestämäämme työn hallinnan verkkokoulutukseen syksyllä 2017. Verkkokoulutukseen lupautui yhteensä 12 osallistujaa, joista 4 oli miehiä. Verkkokoulutukseen osallistuvien keski-ikä oli 27 vuotta, ja he olivat toimineet opettajina noin puolentoista vuoden ajan. Myös verkkokoulutukseen osallistujissa oli nähtävissä laaja eri koulutusasteiden opettajien kirjo: koulutukseen osallistuvaksi lupautui kuusi luokanopettajaa, kaksi aineenopettajaa, kaksi tuntiopettajaa sekä yksi lastentarhanopettaja ja yksi alan opiskelija. Näiden opettajien keskimääräinen työaika on 38,8 tuntia viikossa. Verkkokoulutuksen jälkeen pitämäämme loppukyselyyn saimme kuitenkin vain kolme vastausta, joista yksi ei antanut lupaa käyttää vastauksiaan tutkimuksessa.

#### 4.3.2 Kysely aineistonhankintamenetelmänä

Tutkimuksemme aineisto muodostuu kolmesta osasta: alkukyselystä, loppukyselystä ja koulutuksesta noviisiopettajien työn hallintaan liittyen. Alkukysely on selvästi merkittävin osa aineistoamme sen otannan suuruuden vuoksi. Loppukyselymme otanta on pieni, mutta

merkittävä tutkimuksen kokonaisuuden kannalta. Koulutus on toteutettu alkukyselyn pohjalta interventiona noviisiopettajien työn hallinnan taitojen kehittämiseksi.

Ennen koulutuksen aloittamista toteutimme noviisiopettajien parissa alkukyselyn, jonka tarkoituksena oli selvittää noviisiopettajien työn hallinnan taitoja (liite 1). Toteutimme alkukyselyn paperisella kyselylomakkeella, jonka testasimme ennen varsinaista tilaisuutta kolmella koehenkilöllä. Keräsimme alkukyselyaineistomme kahdella eri tutkimuskerralla keväällä 2017. Alkukyselyn aluksi määrittelimme lyhyesti työn hallinnan käsitteen tutkitaville, ja tämän jälkeen tutkittavat täyttivät kirjalliset kyselylomakkeet. Kyselylomake koostui kahdesta osiosta: tutkittavan taustatietojen kartoittamisesta sekä oman työn hallinnan kuvailusta.

Alkukyselyn päätavoitteena oli kerätä aineisto, jonka pohjalta voitiin luoda koulutukseen osallistuvien tarpeita vastaava Työn hallinnan koulutus. Käytimme koulutuksen suunnittelun pohjana noviisiopettajien omaan työn hallintaan keskittyvää kyselylomakkeen toista osiota, joka koostui viidestä avoimesta tutkimuskysymyksestä ja yhdestä strukturoidusta kysymyksestä. Kyselylomakkeen kysymys seitsemän ”Millaisena koet työnteon opettajana tällä hetkellä?” analysoitiin pitäen silmällä ensimmäistä tutkimuskysymystä, jossa selvitämme noviisiopettajien työtä ja sen haasteita. Kysymysten kahdeksan ”Millaiseksi koet työn hallinnan taitosi opettajana? Perustele.” ja yhdeksän ”Miten kuvailisit työsi hallintaa ja rajaamista tällä hetkellä?” kautta etsimme puolestaan vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen, sillä näiden kysymysten vastausten kautta saimme noviisiopettajien työn hallinnan taitojen kuvailuja.

Kyselylomakkeen kaikkia kysymyksiä ei lopulta käytetty tuloksissa, sillä tutkimuskysymykset muuttuivat tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksemme alkuvaiheessa OAJ oli kiinnostunut tutkimuksestamme ja tämän vuoksi tutkimuksessa oli mukana kysymys 10. ”Sisältyykö työhösi työtehtäviä, jotka koet turhiksi?”. OAJ ei kuitenkaan ollut mukana tutkimuksen edetessä, eikä vaikuttanut tutkimuksen kulkuun, joten analyysin painopiste siirtyi tutkijoiden omien intressien selvittämiseen. Kysymyksessä 11 kysyttiin avun tarvetta työn rajaamiseen ja kysymyksen 12 tavoitteena oli selvittää avun tarpeen muotoja, joita noviisiopettajat toivoivat. Näiden kysymysten analyysi jäi myös lopulta vähäiseksi, sillä tutkimuksen tavoitteet ja käsitteistö keskittyivät lopulta työn hallintaan ja työn rajaamisen tutkiminen jäi pois.

Toteutimme loppukyselyn (liite 2) sähköisellä kyselylomakkeella, jonka testasimme ennen varsinaista tilaisuutta kolmella koehenkilöllä. Loppukysely lähetettiin koulutukseen osallistujille kuusi viikkoa Työn hallinnan koulutuksen alkamisen jälkeen. Kysely koostui kolmesta kysymyksestä, joiden kautta pyrimme saamaan vastausta kolmanteen tutkimuskysymykseen: ”Millaisista työn hallinnan keinoista on noviisiopettajien mukaan hyötyä työssä?” Ensimmäiseksi halusimme tietää noviisiopettajien ajatuksia omista työn hallinnan taidoistaan koulutuksen jälkeen. Interventiomme tavoitteena oli toiminnan muuttaminen ja kysyimme siitä suoraan loppukyselyn toisessa kysymyksessä. Kolmannen loppukyselyn kysymyksen kautta halusimme selvittää Työn hallinnan koulutuksen esiin tuomien työn hallinnan taitojen merkityksellisyyttä noviisiopettajien työn hallinnan keinoina.

Alkukyselyyn vastanneet merkitsemme sitaatteihin A-alkuliitteellä ja vastaajalle satunnaisesti määrätyllä numerolla esimerkiksi ”A1” ja loppukyselyyn vastanneiden vastauksia lainaamme vastaavasti L-alkuisin tunnistein, esimerkiksi ”L2”.

#### 4.3.3 Luokittelu, teemoittelu ja tyypittely aineiston analyysimenetelminä

Laadullista aineistoa analysoitaessa ongelmaksi muodostuvat usein aineistosta nousevat monet kiinnostavat tekijät, joista tutkijan pitää osata valikoida tutkimuksensa kannalta vain tutkimuskysymyksiin vastaavat tulokset (Eskola & Suoranta 2014, 19; Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93). Tutkimuksen ja analyysin tekeminen on ennen kaikkea valintoja siitä, mitä reittiä pitkin kannattaa pyrkiä kohti tulosta. Analyysin mahdollisuuksia voi olla useita, mutta jotkut tavat ovat suorempia ja selkeämpiä (Eskola 2015, 187). Aineiston analyysia kannattaa tehdä pitkin tutkimusprosessia, sillä se helpottaa tutkimuksen suuntaamista (Kananen 2015, 72–73; Kiviniemi 2015, 82). Tässä tutkimuksessa tuloksia piti analysoida hyvin syvällisesti jo tutkimuksen alkuvaiheessa, kun alkukysely oli tehty. Laadullisen tutkimuksen analyysissa on monta vaihetta: tutkimuksen hahmottaminen, aineiston kerääminen, aineiston purkaminen, aineiston analyysi, tulosten kirjoittaminen ja hiominen (Eskola 2015, 185–187).

Tieteellinen analyysi muodostuu sekä analyysista että synteesistä. Analyysissa tutkittava asia jaetaan osiin, joita on helppo käsitellä, mutta synteesissä rakennetaan uusia kokonaisuuksia näistä osasista. Kokonaiskuvan muodostaminen on tällöin tärkeää. Tutkimuksen

merkitystä on helpompi arvioida, kun siitä on jonkinlainen kokonaiskuva. (Uusitalo 1991, 23.) Tutkimuskentän kartoittaminen on tutkimuksen lähtökohta. Laadullisessa tutkimuksessa valitaan joukko ja sitä tutkimalla saadut tulokset voidaan yleistää ainakin jollain tasolla koko perusjoukkoon (Hirsjärvi ym. 2015, 181). Jotta selitykseen päästään, kuljetaan tässäkin tutkimuksessa aineiston kuvaamisesta asioiden luokitteluun ja tekijöiden yhdistelyyn teemoiksi (ks. Hirsjärvi ym. 2015, 223–224).

Laadullisen tutkimuksen analyysi on ongelmallinen siinä, että se tapahtuu tulkintojen kautta, jotka etenevät yksittäisistä havainnoista kokonaisuuksien huomaamiseen. Ongelmalliseksi asetelman tekevät tulosten tulkinnan oikeellisuuden tarkistamisen vaikeus, aineistojen laajuus ja tutkijoiden ja tutkittavien kielten erilaisuus. (Eskola & Suoranta 2014, 146–147.) Nämä analyysin haasteet ovat läsnä myös tässä tutkimuksessa. Aineistoa on kuitenkin kerätty useassa otteessa ja analyysi on läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen tekoon kuuluu vahva teoreettinen, refleктоiva ote tutkimuksen analyysin perustana (Eskola & Suoranta 2014, 146–147). Tässä tutkimuksessa kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa ja uudistavan oppimisen teoria tukevat ja ohjaavat tulkintojen tekoa tieteellisesti kestäviksi. Näemme tulkinnan ja analyysin yhteneväisiksi siinä mielessä, että myös ne ohjaavat toisiaan (Eskola & Suoranta 2014, 151).

Alkukyselyn tuottamia vastauksia analysoimme useaan kertaan. Etsiessämme vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme: ”Millaisia haasteita noviisiopettajat kuvailevat työnsä sisältävän?”, luokittelimme ensin kaikki ilmaisut, joissa noviisiopettajat kertoivat työstään. Luokittelu on aineiston järjestämisen muoto, jossa luodaan luokkia ja aineistosta poimitaan tekijöitä eri joukkoihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Työn hallinnan koulutuksen kannalta keskeisiä luokkia olivat erityisesti työn haasteiden kuvailut. Määrittelimme haasteet, joiden ilmaisuja oli aineistossa useampi kuin yksi, 16 luokkaan. Luokittelun jälkeen teimme alkukyselyn luokista synteesiä teemoittelemalla luokkia ajankäyttöön, suunnitteluun, jämäkkyyteen ja työelämän vaiheeseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Teemoittelun avulla aineistosta voi nostaa tutkimusongelman kannalta oleellisia tietoja. Aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmaan vastaavia teemoja. (Eskola & Suoranta 2014, 175, 179.) Tämän analyysin myötä löysimme verkkokoulutukseen työn hallintaan vaikuttavien toimenpiteiden pohjan.

Etsiessämme vastauksia toiseen tutkimuskysymykseemme: ”Millaisiksi noviisiopettajat kuvailevat työn hallinnan taitojaan?”, käytimme analyysimenetelmänä tyypittelyä, joka on hyvin lähellä teemoittelun toimintatapaa. Tyypittelemällä jaoimme alkukyselyyn vastanneet noviisiopettajat kolmeen tyyppiin heidän kuvailemiensa työn hallinnan taitojen pohjalta. (Eskola & Suoranta 2014, 182.) Näin syntyi kolme ryhmää työn hallinnan taitojen kuvailujen perusteella: hyvät taidot omaavat, kehittyvät taidot omaavat ja kehittymistä kaipaavat taidot omaavat noviisiopettajat.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen: ”Millaisista työn hallinnan keinoista on noviisiopettajien mukaan hyötyä työssä?”, vastaukset löytyivät samalla tavoin kuin ensimmäiseenkin tutkimuskysymykseen. Luokittelimme alkukyselyssä esiin tuodut ja vähintään kaksi ilmaisua saaneet keinot työn hallinnan parantamiseksi. Tämän jälkeen teemoittelimme ne kolmeen eri kategoriaan: konkreettisiin keinoihin, sosiaalisiin keinoihin ja kohtuullistamisen keinoihin. Lisäksi tutustuimme loppukyselyyn osallistuneiden vastauksiin, ja poimimme niistä mielenkiintoisia ja tutkimuksen kannalta olennaisia tietoja.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa avaamme alkukyselyyn osallistuneiden (n=47) vastauksia työn hallintaan liittyen, sillä haluamme mahdollisimman laajan kuvan noviisiopettajien työn haasteista ja työn hallinnan taidoista. Olemme käyttäneet näitä alkukyselyssä esiin nousseita noviisiopettajan työn piirteiden ja haasteiden kuvailuja verkkokoulutuksen perustana. Teimme koulutuksen noviisiopettajien välineeksi haasteiden kohtaamiseen, sillä työntekijän välineiden ja voimavarojen avulla synnytetään hallinnan tunne (Manka 2012, 59). Kerromme tässä luvussa ensin, millaisia haasteita noviisiopettajat kuvailevat työnsä sisältävän. Tämän jälkeen tutkimme, miten noviisiopettajat kuvailevat työn hallinnan taitojaan ennen koulutusta. Viimeiseksi kerromme, millaisia toiveita noviisiopettajat esittivät koulutukselle alkukyselyssä. Lisäksi tutkimme, millaiset työn hallinnan keinot noviisiopettajat kokivat koulutuksessa hyödyllisiksi. Nämä tiedot selviävät loppukyselystä, jossa kaksi noviisiopettajaa kuvaili työn hallinnan taitojaan tarkemmin koulutuksen jälkeen.

### 5.1 Noviisiopettajien haasteet työssä

Alkukyselyn perusteella käy ilmi, että noviisiopettajan työ sisältää monia haasteita, mutta myös ilon aiheita. 85 prosenttia (n=40) vastaajista mainitsee työnsä sisältävän haasteita tai uuvuttavia tekijöitä. Yli puolet haasteita työssään kokevista noviisiopettajista kuvaili työtään stressaavaksi, kuormittavaksi, väsyttäväksi ja jopa uuvuttavaksi. Tätä tukee Blombergin (2009, 118) ja Onnismaan (2010, 38) ajatukset siitä, että uran alkuvaiheessa noviisiopettajan yllättää usein työn raskaus ja yksinäisyys. Toisaalta myös työn iloa, mielekkyyttä, tärkeyttä ja innostavuutta painottaa kuitenkin 75 prosenttia (n=35) vastaajista. Myös Blombergin (2008, 116; 2009, 117–123) ja Opetusalan työolobarometrin (2016, 7) mukaan opettajat kokevat työnsä sisältävän paljon ilon tunteita ja työtä pidetään antoisana. Näiden tietojen perusteella noviisiopettajien työ voidaan nähdä samanaikaisesti inspiroivana, mutta myös kuormittavana.

*[Koen työnteon opettajana] intensiivisenä, raskaana, pahimmillaan äärimmäisen uuvuttavana, parhaimmillaan todella palkitsevana (A2)*

*Useimmiten mielekkäänä, joskus uuvuttavana. Monesti olen kuitenkin hyvillä mielin ja jaksan ideoida uuttakin sekä huomioida paljon oppilaita. Toisaalta ajatus työpäivän kiireistä huokailuttaa jo ajatuksenakin. (A15)*

*Ajatukset opettajana työskentelemisestä vaihtelevat paljon. Toisinaan työstä innostuu ja se tuntuu omalta jutulta. Toisinaan miettii muita vaihtoehtoja työn tilalle. (A14)*

Noviisiopettajien työtä kuvailevat vastaukset olivat moninaisia ja työtä kuvailtiin osittain ristiriitaisestikin. Muutama noviisiopettaja harkitsi jopa alanvaihtoa. Helms-Lorenz yms. (2013, 1266) vahvistavatkin, että moni opettaja vaihtaa alaa jo ensimmäisten viiden työvuoden aikana. Opettajilla on usein kaksi vaihtoehtoa, joiden avulla selvitä työn aiheuttamista kriiseistä: opettaja voi lopettaa työnsä tai ottaa haasteena vastaan muutoksen ja kehityksen (Hietanen 2009, 44). Vaikka suurin osa noviisiopettajista koki työnsä hyvin ristiriitaisena, saatettiin työ noviisiopettajana kokea myös pelkästään kielteisenä tai myönteisenä. Osalla noviisiopettajista oli selkeä näkemys työnsä luonteesta.

*[Koen työnteon opettajana] Raskaana ja uuvuttavana (A16)*

*Mukavana, mutta minun täytyy kirkastaa perustehtävääni. (A21)*

Noviisiopettajien työ sisältää monenlaisia haasteita. Erityisesti monien ongelmien kohtaaminen samanaikaisesti voi olla liikaa uudelle opettajalle. (Jacklin ym. 2006, 146–147, 151–152.) Noviisiopettajuus nähtiin merkittävänä osallisena työn mukanaan tuomiin haasteisiin. Osa tiedosti uran alkuvaiheen kuormittavuuden ja huomioi sen suhtautumisessaan työhön.

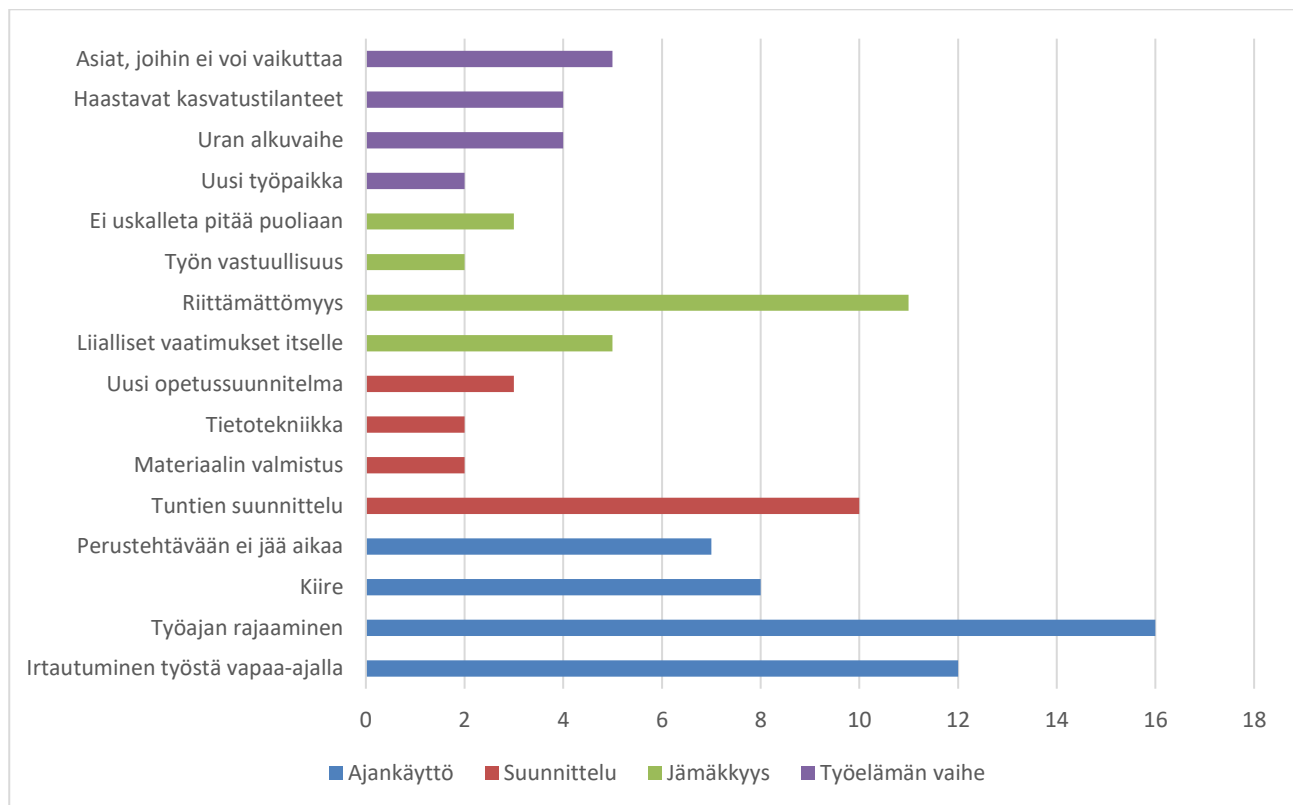
*Olen todella innoissani työstäni ja viihdyn työssäni. Toki haasteita on paljon, kun olen vasta ollut opettajana alle vuoden. (A17)*

*Teen tietoisesti pitkiä työpäiviä, jotta tulevaisuudessa, jotta tulevaisuudessa minulla olisi hyvä materiaalipaketti kasassa. Tunnistan jaksamiseni rajat, joten osaan pysähtyä tarvittaessa. (A20)*

Vaikka noviisiopettajien työ sisältää niin myönteisiä kuin kielteisiäkin asioita, keskitymme tässä tutkimuksessa noviisiopettajuuden haasteisiin, sillä tutkimuksemme orientaatio on noviisiopettajien työn hallinnan taitojen kehittämisessä. Noviisiopettajat mainitsivat monenlaisia työn haasteita, jotka luokittelimme ryhmiin niiden sisällön perusteella. Alla olevaan taulukkoon (taulukko 1) on kirjattu ne haasteet, jotka toistuvat aineistossa

useammin kuin kerran. Teemoittelimme nämä 16 haastetta niiden aihepiirien mukaan neljään eri kategoriaan: ajankäyttöön, suunnitteluun, jämäkkyteen ja työelämän vaiheeseen.

**Taulukko 1.** Noviisiopettajien työn haasteiden luokittelu ja teemoittelu



Ajankäyttö-kategoria sisältää ilmaisuja, joissa pohditaan noviisiopettajan ajankäytöllisiä haasteita. Irtautuminen työstä, työajan rajaaminen, työssä koettu kiire ja perustyön ulkopuolisen työn suuri määrä koettiin haasteiksi useissa vastauksissa. Opettajan vastuullisessa ja kiireisessä työssä aito vapaa-ajan viettäminen, ja työn ja muun elämän erottelu saattavatkin olla erityisen haastavia toteuttaa (Furman ym. 2014, 162–163). Ajankäytön haasteissa erityisesti työajan rajaaminen korostui 16 maininnalla. Lisäksi saman ajankäytön kategorian haaste ”Irtautuminen työstä vapaa-ajalle” tuotti 12 ilmaisuja aineistossa.

Toinen kategoria sisältää suunnittelun haasteita, jotka kumpuavat uuden opetussuunnitelman tai tietotekniikan käytöstä ja materiaalin valmistuksesta. Ropo, Lindén, Syrjäläinen ja Värri (2001, 8), Syrjäläinen (2002, 96–97) ja Värri (2001, 35) vahvistavat,



että opetussuunnittelutyötä on siirretty enenevissä määrin paikallistasolle ja tämä edellyttää opettajilta yhä enemmän resursseja ja opetussuunnitelmien hallintatyötä. Yksi merkittävimmistä suunnittelun haasteista noviisiopettajien työssä on tuntien suunnittelutyö, joka mainittiin aineistossa 10 kertaa.

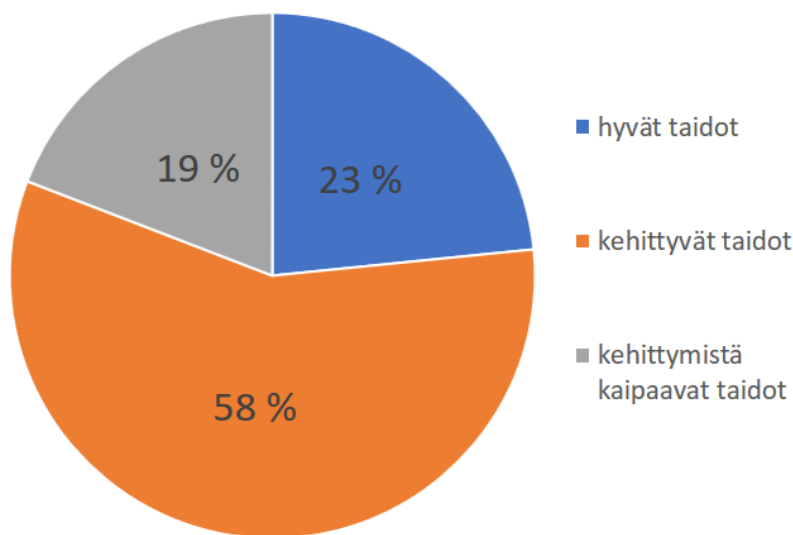
Kolmas kategoria sisältää jämäkkyiden haasteita, jotka tulevat esiin erityisesti ahdistuksen tunteita kuvaavissa ilmaisuissa. Kyvyttömyys kieltäytyä, työn liiallinen vastuullisuus, työn aiheuttamat keskeneräisyyden ja syyllisyyden tunteet ja liiallisten vaatimusten asettaminen itselle ovat jämäkkyteen liittyviä haasteita. Nykäsen (2007, 79–80) mukaan olisi tärkeää pystyä vapautumaan syyllisyydestä, jota tehtävien tekemättä jättäminen voi aiheuttaa. Jämäkkyys-kategorian erityisenä haasteena nähtiin kuitenkin juuri riittämättömyyden tunteen syntyminen työssä. Näitä riittämättömyyden tunteen ilmaisuja löytyi aineistosta 11 kappaletta.

Neljäs kategoria sisältää haasteita, jotka liittyvät uuteen työelämävaiheeseen. Näitä tekijöitä voivat olla muutokset työympäristössä tai oppilasaineuksessa tai heikot vaikutusmahdollisuudet. Myös Luukkainen (2004, 197–198) todistaa oppilasaineksen muuttuneen entistä moninaisemmaksi ja työympäristöjen vaihtelevuuden haastavan opettajan arkea. Näitä ilmaisuja löytyi aineistosta jonkin verran, mutta tässä kategoriassa esiin tulleiden haasteiden huomiointi koulutuksessa olisi ollut haastavaa. Jätimme tämän kategorian haasteisiin vastaamisen pois koulutuksesta, sillä ilmaisuja tämän kategorian haasteista oli verrattain vähän.

Työn haasteiden teemoista ajankäyttö, suunnittelu ja jämäkkyys painottuivat opettajien ilmaisujen lukumäärissä. Niihin kuuluvat luokat, työajan rajaaminen, irtautuminen töistä, riittämättömyyden tunne ja tuntien suunnittelu, keräsivät eniten yksittäisiä ilmaisuja ja osoittautuvat näin merkittävimmiksi haasteiksi noviisiopettajien työssä. Ajankäytön, suunnittelun ja jämäkkyiden vahvan esiintulon vuoksi, valikoimme nämä kolme teemaa Työn hallinnan koulutuksen pohjaksi. Opettajien kuvaukset työnsä selkeästi positiivisista puolista olisivat myös olleet mielenkiintoinen tutkimuskohde, mutta tässä painotetaan haasteita, joiden ratkaisemiseksi halutaan löytää vastauksia. Työn positiivisten puolten korostaminen olisi voinut olla yksi keino, mutta aiheen laajuuden vuoksi rajasimme sen pois.

## 5.2 Noviisiopettajien työn hallinnan taidot

Loimme tutkittavasta joukosta noviisiopettajien omien työn hallinnan taitojen kuvailujen perusteella kolme ryhmää; hyvät taidot omaavat, kehittyvät taidot omaavat ja kehittymistä kaipaavat taidot omaavat noviisiopettajat. Hyvät työn hallinnan taidot omaava ryhmä koostui 11 vastaajasta, kun taas kehittymistä kaipaavat työn hallinnan taidot voitiin nähdä yhdeksällä vastaajalla. Keskimmäiseen, kehittyvien työn hallinnan taitojen ryhmään kuului vastaajien enemmistö, yhteensä 27 vastaajaa. Tämä taitojen jakautuminen on tarkemmin nähtävissä kuviosta 11.



**Kuvio 11.** Noviisiopettajien työn hallinnan taitojen jakautuminen

Vajaa neljännes noviisiopettajista kuului hyvien taitojen ryhmään. Hyvillä taidoilla tarkoitamme työn hallinnan taitojen kuvailuja, jotka koostuvat ainoastaan myönteisistä omien taitojen esittelyistä. Hyvät taidot omaavat kertoivat osaavansa priorisoida työtehtäviään ja ymmärsivät olennaiset työtehtävänsä. Hartney (2008, 30–34) vahvistaa, että hallinnan tunteen syntyminen vaatii ajanhallinta- ja priorisointikykyä ja Manka (2010, 194) korostaa perustehtävän ymmärtämisen helpottavan työn hallintaa. Näiden taitojen tärkeys, erityisesti väsymyksen iskiessä, tiedostettiin hyvät taidot omaavien ryhmässä. Nämä henkilöt uskalsivat myöntää itselleen, kun voimavarat ovat lopussa. Hyvien taitojen kuvailut sisälsivät myös jonkin verran työn haasteiden esiin tuomista, mutta haasteiden

tiedostamisen kautta hyvät taidot omaavat vastaajat olivat onnistuneet kehittämään itselleen toimivat työskentelytavat, jotka estivät kadottamasta hallinnan tunnetta työn haastavissa tilanteissa. Hyvien työn hallinnan taitojen kuvailuun liitettiin armollisuus itselle ja keskeneräisyyden sietäminen työssä. Toisaalta vapaa-aika nähtiin arvokkaana ja motivoivana ja tämän ryhmän jäsenet eivät juuri vieneet töitä kotiin.

*Työt töissä, vapaa vapaana. (A1)*

*Omasta mielestäni työn hallinnan taitoni on melko hyvät, ja osaan analysoida työstäni ja omaa jaksamistani. – – Osaan kuitenkin olla ns. armollinen itselleni. Ajan ollessa vähissä keskityn hoitamaan välttämättömät, olennaisimmat työtehtävät. (A9)*

*Työni edellyttää kykyä rajata töihin käytettävää aikaa, koska olisi helppoa tehdä suunnittelu- ja valmistelutyötä loputtomasti. Tässä on olennaisinta vetää raja johonkin ja olla armollinen itselleen – – (A9)*

Kehittyvät taidot omaavat sijoittuivat hyvien ja kehittymistä kaipaavien taitojen ryhmien välille: heillä oli jonkin verran haasteita työnsä hallinnassa, mutta toisaalta he olivat jo kehittäneet toimivia keinoja työnteon tueksi. Tähän ryhmään kuului selkeä tutkittavien enemmistö, 58% kyselyyn vastanneista. Osa tämän ryhmän jäsenistä nimesi perheen tai tärkeän harrastuksen työn hallinnan tukikeinoksi, joka osaltaan pakottaa rajaamaan työtä ja vapaa-aikaa. Myös Merikallio (2001, 60) uskoo, että esimerkiksi perheen perustaminen saattaa helpottaa työn ja vapaa-ajan rajojen määrittelyä. Toisaalta moni tämän ryhmän jäsen koki työn menevän joskus vapaa-ajan edelle. Tässä ryhmässä osattiin kuitenkin nimetä syitä omaan heikkoon työn hallintaan. Osa noviisiopettajista koki käyttävänsä toisinaan aikaa vääriin asioihin. Työssä koettu huono omatunto ja syyllisyys tulivat tässä ryhmässä esiin muutamana otteeseen, ja niiden käsittely mainittiin haasteeksi. Syyllisyyden tunteet ovat hyvin tyypillisiä nykyiselle työelämälle, jossa työntekijän tulee tottua keskeneräisyyteen (Claxton 1989, 17–18; Salminen & Heiskanen 2011, 76; Rantama 2016, 143). Heikkouksien lisäksi tässä ryhmässä tiedostettiin työn hallinnan taitoja, vaikka niiden käytännön toteuttamisessa oli vielä haasteita.

*Työn hallinnan taidot ovat ”teoriassa” hallussa omassa ajattelussa, mutta käytännössä niissä on joskus puutteita. – – (A19)*

*Ne [työn hallinnan taidot] ovat kehittyneet jonkin verran. Osaan priorisoida oman ajan ykköseksi tarvittaessa, jotta totaaliselta uupumiselta välttyään. Vähäisen kokemuksen takia tarve olla kaikilla osa-alueilla parempi stressaa kuitenkin ja aiheuttaa välillä liiallista työntekoa. (L8)*

Vaikka kehittyvien työn hallinnan taitojen ryhmäläisillä oli haasteita työnsä hallinnassa, he näkivät kehittymisen mukanaan tuomat mahdollisuudet parempaan työn hallintaan. Tässä ryhmässä tyypillistä oli kokea parantamisen varaa omissa taidoissa, vaikka suurin osa ymmärsi jo pyrkiä kohtuullisuuteen työssä. Lindströmin (2002, 7) mukaan juuri kohtuullisuuteen pyrkiminen työssä on erityisen tärkeää palautumisen ja jaksamisen kannalta. Moni oli jo kokenut kehittyneensä armollisuudessa lyhyen työuransa aikana: huonosti suunniteltuja tunteja oli opittu sietämään, haasteiden oli ymmärretty kuuluvan työn noviisivaiheeseen ja omalle työskentelylle oli asetettu rajoja esimerkiksi ajankäytön tai tietotekniikan avulla.

*Vähä vähältä olen oppinut ottamaan työn työnä ja priorisoimaan. Yritän tehdä työasiat 8–16 välisenä aikana, ja saada peruspaletin pyörimään. Sitten vasta extraa. (A7)*

Lähinnä kielteisiä työn hallinnan taitojen kuvailuja tuottaneet noviisiopettajat sijoitettiin kehittymistä kaipaavien työn hallinnan taitojen ryhmään. Tähän ryhmään kuului vajaa viidennes tutkittavista noviisiopettajista. Tässä ryhmässä erityisesti ajankäytön haasteet korostuivat: töiden parissa kerrotaan vietettävän kohtuuttomasti aikaa, vapaa-aikaa ja työtä on vaikea rytmittää ja töitä tehdään iltaisin ja viikonloppuisin. Parkay ja Stanford (2002, 14) ja Philipp ja Kunter (2013) vahvistavat, että monet opettajat viettävät töiden parissa pitkiä aikoja oppituntien ulkopuolella, jolloin vapaa-aika saattaa kärsiä. Ryhmän jäsenet kokivat vaikeaksi irtautua töistä konkreettisesti, mutta myös ajatuksen tasolla.

*On todella vaikeaa välillä irtautua töistä, työasiat pyörivät mielessä helposti iltaisin ja viikonloppuisin. Pitäisi yrittää tietoisesti irtautua työhön liittyvistä ajatuksista, mutta se on vaikeaa (A2)*

Suunnitelmallisuuden puute töiden tekemisessä näkyy tässä ryhmässä. Keenan (1997, 5) toteaa, että aikaa säästääkseen on käytettävä jonkin verran aikaa esimerkiksi päivittäisten tavoitteiden selvittämiseen ja tekemisen suunnitteluun. Kehittymistä kaipaavien työn hallinnan ryhmän jäsenet kertoivatkin kaipaavansa järjestelmällisyyttä työn suunnitteluun. Tämän ryhmän jäsenten työn hallinnan taidoista heräsi huoli, sillä myös oman työn kuvailut sisälsivät runsaasti negatiivisia ilmauksia. Taitoja kuvaillaan puutteellisiksi ja työn hallintaa haastavaksi.

*[Työn hallinnan taitoni ovat] HUONOT, liikaa aikaa töissä. Pitäisi suunnitella tekeminen tarkemmin. (A13)*

*Vapaa-aika on vaikea rajata. Töitä tulee tehtyä iltaisin ja viikonloppuisinkin, kun haluaa tehdä kaiken hyvin ja huolella. (A18)*

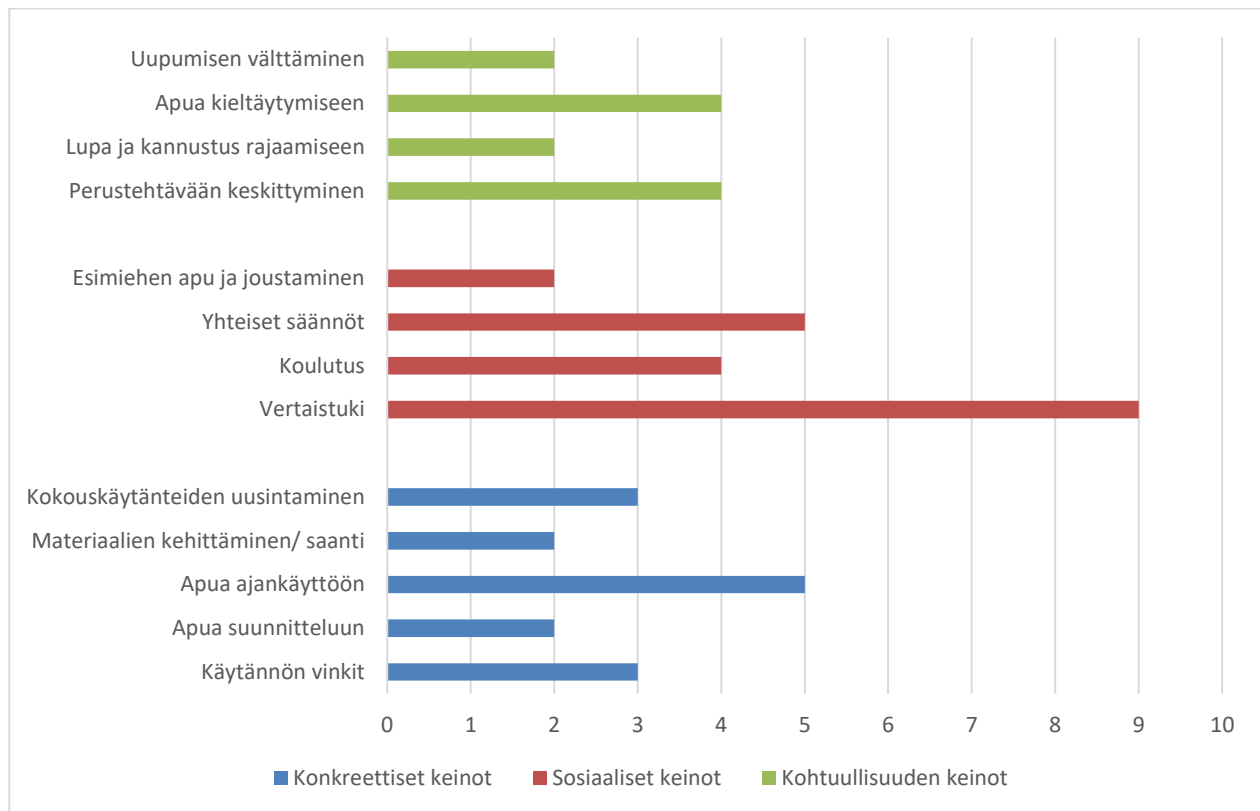
Kaikissa kolmessa työn hallinnan taitojen ryhmässä mainittiin työn haasteita ja työtä pidettiin kuluttavana. Erot ryhmien välillä perustuivat siihen, miten näistä työn haasteista selvitettiin. Hyvien taitojen ryhmäläiset erosivat muista siinä, että he osasivat tasapainoilla vapaa-ajan ja työn välillä toisin kuin muut ryhmät. Lisäksi työtä ja omaa jaksamista osattiin analysoida ja tarvittaessa muokata. Erityisesti kehittymistä kaipaavien taitojen ryhmässä töitä tehtiin loputtomasti ja keskeneräisyyttä oli vaikea sietää. Lisäksi keinot haasteiden kohtaamiseen olivat puutteellisia. Kehittyvät taidot kertoivat usein noviisiopettajan ajattelun kehittymisestä työn hallinnan taitojen edistämisessä.

Työn hallinnan taitojen voidaan nähdä kehittyvän työvuosien karttuessa. Hyvien työn hallinnan taitojen ryhmässä painotettiin, että hallinnan tunne oli tietoisien työn tulos ja ajan kanssa opittu asia. Tämän ryhmän jäsenet olivat työskennelleet opettajana keskimäärin reilun kolmen (3,1) vuoden ajan. Sekä kehittyvien että kehittymistä kaipaavien taitojen ryhmissä keskimääräiset työvuodet olivat vajaat kaksi (1,9) vuotta. Kehittyvien ja hyvin taitojen ryhmäläiset olivat jo oivaltaneet armollisuuden idean työnsä toteuttamisessa, toisin kuin kehittymistä kaipaavien taitojen ryhmäläiset, joiden oli tyypillisesti vaikea sietää keskeneräisyyttä. Tästä voimmekin päätellä työn hallinnan taitojen kehittyvän merkittävästi ensimmäisten työvuosien aikana. Osa noviisiopettajista totesikin tiedostavansa ensimmäisten työvuosien olevan haasteellisempiä. Förbom (2003, 110–111) on huomannut, että kokemattomat opettajat saattavat pyrkiä korvaamaan osaamisensa puutteita tekemällä paljon töitä ensimmäisinä vuosinaan. Runsas töiden tekeminen kuormittaa ensimmäisiä työvuosia entisestään.

### 5.3 Noviisiopettajien työn hallinnan keinot

Noviisiopettajan työn haasteiden ja työn hallinnan taitojen kuvailujen lisäksi alkukyselyssä ilmeni toiveita keinoista, joita noviisiopettajat kaipaavat työnsä hallinnan tueksi. Olemme koonneet alla olevaan taulukkoon (taulukko 2) ne keinot, jotka mainittiin aineistossa vähintään kahdesti. Teemoittelimme nämä työn hallinnan keinot kolmeen kategoriaan: konkreettisiin keinoihin, sosiaalisiin keinoihin ja kohtuullisuuden keinoihin.

**Taulukko 2.** Noviisiopettajien näkemyksiä keinoista työn hallinnan parantamiseksi



Konkreettiset keinot sisälsivät toiveita käytännönläheisistä vinkeistä, materiaalin paremmasta saatavuudesta ja laadusta ja kokouskäytänteiden uusintamisesta. Apua kaivattiin työn ja työn hallinnan suunnitteluun. Erityisesti ajankäytön vinkkien tarpeellisuus mainittiin aineistossa viidesti. Ajankäytön toiveet liittyivät sähköpostin, kalenterin ja ajan tehokkaaseen hyödyntämiseen ja työstä irtautumiseen vapaa-ajalla. Koulutuksemme käsittää suunnittelun ja ajankäytön keinojen hyödyntämistä laajasti, sillä nämä ovat asioita, jotka monet noviisiopettajat nimesivät työn haasteiksi.

Sosiaaliset keinot, joita toivottiin työn hallinnan tueksi, liittyvät muiden ihmisten antamaan tukeen tai yhteiseen työn hallintaan pyrkimiseen yhteisössä. Koulutus aiheen tiimoilta nähtiin hyödyllisen, ja se saikin neljä mainintaa aineistossa. Vertaistuki oli suurin yksittäinen toive, jota tuotiin esiin yhdeksän kertaa. Kokemusten jakaminen ja keskustelu työn hallinnasta muiden kanssa oli myös usein esitetty toive. Vygotskyn (1982,185) lähikehityksen vyöhykkeen teoriassa on nähtävissä myös tämä toisten kanssa koettu oman osaamisen rajojen laajeneminen, jota noviisiopettajat kaipasivat.

*Vertaistukea ja kokemuksia muilta, nuoremmat opet jakaisivat ajatuksia ja vanhemmat kertoisivat hyviksi koettuja keinoja (A6)*

Lisäksi yhteiset säännöt kollegoiden kesken ja ylemmältä taholta tulevat ohjeistukset työn hallinnan avuksi, tuottivat aineistossa viisi ilmaisua. Koko työyhteisöä koskettavien yhteisten sääntöjen uskottiin helpottavan työn hallintaa. Myös esimieheltä kaivattiin apua ja joustoa työn hallintaan liittyen. Näihin toiveisiin työn hallinnan parantamiseksi, emme pystyneet juuri verkkokoulutuksella vastaamaan, vaikka tarve keskustelulle ja työyhteisön tuelle on ilmeinen.

Kohtuullisuuden keinoina nähtiin jämäkkyytteen ja armollisuuteen liittyviä asioita. Avun toive kieltäytymiseen ja sen harjoitteluun mainittiin aineistossa neljästi. Myös työn perustehtävään keskittyminen työn hallinnan keinona sai neljä ilmaisua. OAJ:n puheenjohtajan, Olli Luukkaisen mukaan opettajien ydintehtävän ympärille syntyvät lisätyöt näyttäytyvät suurena ongelmana. Opettajien tulisi saada keskittyä oppijoiden osaamisen kehittämiseen, sillä tämän tehtävän opettajat kokevat tärkeäksi ja haluavat tehdä hyvin. Työtehtävät lisääntyvät, mutta samalla työnantajat haluavat vähentää työn suunnittelu- ja valmistelu-aikaa entisestään. (Manner 2017.)

Uupumisen välttäminen mainittiin aineistossa kaksi kertaa. Noviisiopettajien mielestä tulisikin huomioida työn hallinnan taitojen preventiiviset vaikutukset jaksamiseen työssä. Lisäksi aineiston mukaan noviisiopettajat kaipasivat sallivampaa suhtautumista työn näkemiseen pelkästään työnä.

*Lähinnä toivoisin lupaa ja kannustusta tiukkaan rajaamiseen. (A4)*

*Ennaltaehkäisy olisi järkevämpää [työn hallinnassa] sillä nyt lepokausi tarkoittaa vain lepoa, koska muuhun ei kenties pysty koska patterit on hetkellisesti kulutettu loppuun. (A8)*

Osa alkukyselyyn osallistuvista ei osannut tai halunnut avata, minkälaista apua työn hallintaan tarvitsee.

*En osaa sanoa, auttakaa te! (A13)*

Noviisiopettajien työn hallinnan haasteiden ja toiveiden perusteella loimme verkkokoulutuksen, jonka avulla pyrimme auttamaan osallistujia, jotka tiesivät, mitä

haluavat ja toisaalta osallistujia, jotka eivät pystyneet määrittelemään, mitä parempaan työn hallintaan tarvittaisiin. Koulutuksen osa-alueet, ajankäyttö, suunnittelu ja jäämäkkyys, nousivat noviisiopettajien työn haasteista. Nämä olivat pitkälti samat osa-alueet, jotka olivat myös noviisiopettajien työn hallinnan keinojen kehittämisen toivelistalla, pois lukien sosiaaliset keinot, joihin emme pystyneet verkkokoulutuksen avulla vastaamaan.

Loppukyselyyn vastanneet ja koulutukseen osallistuneet noviisiopettajat kuvailivat työn hallinnan taitojaan hyvin positiivisesti. He kertoivat tiedostavansa paremmin, mihin kuluttavat aikaansa. Mikäli aikaa käytettiin runsaasti esimerkiksi suunnitteluun, se oli tietoisien toiminnan tulos, jonka avulla pyrittiin helpottamaan tulevia vuosia opettajana. Lisäksi noviisiopettajat tähtäsivät oman jaksamisen parantamiseen. Tavoitteena oli muun muassa stressaamisen vähentäminen asioista, joihin ei voinut vaikuttaa. Loppukyselyyn vastanneet ja koulutukseen osallistuneet noviisiopettajat olivat innostuneita koulutuksen mahdollistamista uusista toimintamalleista.

*pystyn vaikuttamaan paljon omaan työhöni. Työ ei hallitse minua. – – Olen kiinnostunut lisää työn hallinnasta ja perehtynyt koulutuksen materiaaleihin hyvin laajasti. (L1)*

Kuvailuissa ilmeni jo tehty työ työn hallinnan taitojen parantamiseksi ja toisaalta pyrkimys taitojen jatkuvaan kehittämiseen tulevaisuudessa. Toimintaa oli muutettu koulutuksen aikana ainakin koulutuksen harjoitteisiin tutustumalla ja niitä pohtimalla. Tavoitetaulun käytön nähtiin vähentävän kuormittumista työssä, kun tavoitteet voitiin pilkkoa osatavoitteisiin. Hyödyllisenä koettiin myös ajankäytön seuraaminen, sillä se teki näkyväksi työn eri osa-alueisiin käytetyn ajan ja sai pohtimaan työn ja vapaa-ajan jakautumisen mielekkyyttä. Lisäksi tehtävien priorisointi koettiin helpommaksi, kun kaikki työtehtävät oli listattu näkyviin niiden tärkeyden ja kiireellisyyden mukaan. Koulutuksen myötä noviisiopettajat olivat heränneet pohtimaan ja muuttamaan toimintaansa hyvinvointiaan tukevaksi.

*Ehkä madaltanut rimaa hiukan omissa vaatimuksissani, lomalla oikeasti lomaillut. (L2)*

Koulutuksen luentovideot, työn hallintaa koskevat vinkit ja harjoitteet koettiin kaiken kaikkiaan hyödyllisiksi ja ajatuksia herättäviksi. Koulutus voidaankin nähdä yhtenä tutkimustuloksena, joka kuvastaa noviisiopettajien tarpeita ja vastaa niihin osaltaan.



#### 5.4 Yhteenveto tuloksista

Noviisiopettajan työn tyypillisimpiä haasteita ovat ajankäyttöön, suunnitteluun ja jämäkkyyteen liittyvät haasteet. Kaiken kaikkiaan noviisiopettajan työ voidaan nähdä monin tavoin haasteellisena, mutta samaan aikaan myös palkitsevana. Tutkimus osoitti, että moni noviisiopettaja kokee työnsä kuormittavana. Karasek'n ja Theorell'n (1990, 31–34) työn hallinnan ja vaatimusten mallin mukaan työn tulisi sisältää haasteellisuutta, jotta se pitää työntekijänsä aktiivisena. Samanaikaisesti täytyy kuitenkin osata välttää liialliselta kuormittumiselta työssä (Karasek & Theorell 1990, 31–34). Noviisiopettajat ovat varmasti hyvä kohderyhmä työn hallinnan taitojen koulutusinterventiolle, sillä heidän työnsä sisältää haasteellisuutta ja aktivointia, mutta toisaalta myös mahdollisuuden uupumiseen.

Noviisiopettajat jakautuivat työn hallinnan taitojen kuvailuissaan hyvien taitojen edustajiin, kehittyvien taitojen edustajiin ja kehittymistä kaipaavien taitojen edustajiin. Suurin osa noviisiopettajista kuului kehittyvien taitojen ryhmään. Tämä kuvastaa hyvin ensimmäisinä työvuosina tapahtuvaa ammatillista kehitystä noviisiopettajana. Kehittymistä kaipaavien taitojen edustajia oli tutkimuksessa verrattain vähän, mikä on hyvä asia, sillä heidän kuvailunsa työn hallinnasta olivat hieman huolestuttavia heidän jaksamisensa kannalta. Tutkimuksessa huomasimme, että lisääntyvät työvuodet korreloivat lisääntyvän työn hallinnan tunteen kanssa. Listonin ym. (2006, 351–352) vahvistavatkin, että opettajan asiantuntijuuden tilan saavuttaminen tapahtuu yleensä vasta noin neljän vuoden jälkeen. Osa tutkittavista noviisiopettajista oli jo tavoittanut hyvät hallinnan taidot.

Tyypillisimpiä keinoja, joita noviisiopettajat kaipasivat työn hallintansa tueksi, olivat konkreettiset, sosiaaliset ja kohtuullistamiseen liittyvät työn hallinnan keinot. Osa apua kaipaavista noviisiopettajista ei osannut itse määritellä, millaisesta avusta olisi hyötyä työn hallinnan saralla. Osa noviisiopettajista piti tärkeänä työn hallinnan taitojen kehittämistä uupumisen ennaltaehkäisyn näkökulmasta. Koulutukseen osallistuneet noviisiopettajat kokivat työn hallinnan taitonsa kehittyviksi tai jopa hyviksi, ja he olivat innostuneita koulutuksesta. Näihin tuloksiin viitaten, Työn hallinnan koulutuksen järjestäminen voidaan nähdä hyödyllisenä koulutusinterventiona.

## 6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutustuimme noviisiopettajien työn haasteisiin, työn hallintaan ja siihen, millaisista noviisiopettajien työn hallinnan keinoista on hyötyä työssä. Samalla pyrimme helpottamaan noviisiopettajien työntekoa uran alkuvaiheessa toteuttamalla kehittävää työntutkimusta mukailevan intervention, jossa tuotimme noviisiopettajien toiminnan tueksi Työn hallinnan koulutuksen. Pohdimme alla tutkimuksemme luotettavuutta, jatkotutkimusehdotuksia ja tutkimuksemme merkitystä yksilöille ja yhteiskunnalle.

### 6.1 Kokoava tarkastelu tutkimuksesta

Tutkimuksen tulisi vastata tutkimuskysymyksiin ja tämä tutkimus on täyttänyt tavoitteensa tältä osin. Kolmas tutkimuskysymys työn hallinnan keinoista kiinnosti meitä tutkimuksen alussa, mutta saimme siihen vähiten vastauksia. Tutkimuksemme tulokset painottuvat näin ollen ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen alkukyselyn laajan otannan ja monipuolisten vastausten vuoksi. Toisaalta kehittävän työntutkimuksen lähestymistavan vuoksi oli hyvä, että meillä oli laaja otanta erilaisia noviisiopettajia, joiden ajatusten pohjalta intervention suunnittelu erilaisille noviisiopettajille oli mahdollista, mielekästä ja järkevää.

Tutkimuksemme perusteella noviisiopettajat näkevät työssään haasteita, mutta myös positiivisia puolia tuodaan esiin. Haasteet eivät kuitenkaan ole ainoastaan huono asia, vaikka käsite ”positiivinen” käsitteen ”haaste” vastaparina helposti korostaa haasteiden negatiivista puolta. Käsitteen valinnan taustalla on ollut ajatus, etteivät opettajien esiin tuomat haasteet ole itsessään aina negatiivisia, mutta ilman työn hallinnan taitoja ne muodostuvat väistämättä uhkaksi jaksamiselle työssä. Noviisiopettajien työn hallintaa tutkiessamme pohdimme, milloin haasteesta alkaa näyttäytyä kielteisenä.

Työkokemuksen merkitys korostui noviisiopettajien työn hallinnan taitojen erittelyssä. Tämä oli hyvin mielenkiintoista, sillä kaikilla noviisiopettajilla työkokemusta oli korkeintaan viisi

vuotta. Hyvät työn hallinnan taidot omaavien ryhmässä keskimääräinen työssäoloaika oli yli vuoden pidempi kuin kehittyvien ja kehittymistä kaipaavien ryhmässä. Eri mittaiset työurat olivat edustettuina kaikissa ryhmissä, mutta tutkimuksen perusteella voi olettaa, että jo muutaman vuoden työkokemus parantaa työn hallinnan taitoja. Mikä on se kriittinen raja työvuosissa, jonka jälkeen työn hallinta helpottuu?

Työn hallinnan koulutus on mielestämme onnistunut kokonaisuus. Jäimme toki pohtimaan, miten koulutuksesta olisi saatu vielä parempi. Laaja noviisiopettajien joukko (n=47) osallistui kyselyyn, jonka perusteella loimme koulutuksen. Kysymyksiä herättääkin, miksi loppukyselymme koki niin ison kadon. Jos kato johtui muista kuin tietoteknisistä ongelmista, mikä sai noviisiopettajat luopumaan koulutuksesta kesken? Onko mahdollista, että tapamme kouluttaa noviisiopettajia, vaati liian paljon omatoimisuutta ja halua paneutua itsenäisesti asiaan. Sosiaalinen tuki koulutukseen osallistumisessa oli kuitenkin hyvin vähäinen.

Opettajat haluavat selvästi hallita työtään, vaikka kaikki eivät halunneetkaan osallistua tähän nimenomaiseen koulutukseen. Keinoja työn hallitsemiseksi on runsaasti ja monipuolisesti. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii laatimamme koulutus, josta jouduimme karsimaan paljon hyvää materiaalia, jotta vain selkeästi noviisiopettajien tarpeita vastaava osa päätyisi koulutukseen. Työn hallinnan koulutus on tästä huolimatta melko pitkä, mutta toisaalta myös kattava. Yhteiskunnallisessa mielessä kysymyksenä on, miten näitä työn hallinnan taitoja saadaan osaksi jo noviisiopettajien osaamista. Opettajien kouluttaminen maistereiksi ei ole järkevää resurssien käyttöä, mikäli moni heistä tipahtaa pois alalta jo ensimmäisinä työvuosina uupumisen vuoksi. Pohdimme myös, miksi jo lähtökohtaisesti joillain noviisiopettajilla on hyvät työn hallinnan taidot, ja toisilla taas on paljon työstettävää tällä saralla.

Toive saada vertaistukea työn hallinnan osalta muilta opettajilta esiintyi alkukyselyssä, mutta emme pystyneet vastaamaan tähän tarpeeseen tässä verkkokoulutuksessa. Tutkimusta tehdessä meitä on kuitenkin pyydetty pitämään koulutusta kasvokkain tapahtuvassa noviisiopettajilla suunnatussa tilaisuudessa. Jäämme mielenkiinnolla odottamaan, millaisia vaikutuksia vertaistuen lisäämisellä on Työn hallinnan koulutukseemme.

## 6.2 Tutkimuksen merkitys

Koemme, että tekemämme tutkimus oli merkittävä monella eri tavalla. Tämän tutkimuksen tekeminen on antanut meille paljon niin tutkijoina kuin myös tulevina opettajina. Olemme tutustuneet työn hallinnan taitoihin laajasti tutkimuksen tekemisen myötä, ja koemme, että tällä työllä on ollut merkittäviä hyötyjä ajatellen ensimmäisistä opettajavuosista selviytymistämme. Olemme myös innostaneet lähipiiriämme kokeilemaan tehokkaampaa ja toisaalta armollisempaa työn tekoa, jonka hyvät työn hallinnan taidot mahdollistavat. Tutkimuksen tekeminen on ollut antoisaa ja opettavaista, ja aiheen merkittävyyttä kyseisessä muutoksia sisältävässä elämänvaiheessa on mahdotonta korostaa liikaa. Aiheen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta kertoo myös koulutuspyyntö, jonka saimme tutkielmaa tehdessä: meidät kutsuttiin pitämään koulutusiltapäivää noviisiopettajille aiheen tiimoilta kesken pro gradu -prosessin. Onnismaa (2010, 51) kirjoittaa, että opettajien työuupumuksesta on tehty paljon tutkimuksia, mutta työhyvinvointinäkökulma on harvoin esillä. Tästä voi kummuta kiinnostus aiheitamme kohtaan.

Henkilökohtaisten vaikutusten lisäksi uskomme, että olemme pystyneet auttamaan koulutukseen osallistuneita noviisiopettajia kehittämään työn hallinnan taitojaan. Uskomme, että koulutuksemme on hyödyllinen monille opettajan työtä aloitteleville, sillä se rohkaisee etsimään työstä olennaisen ja painottaa todellisen vapaa-ajan tärkeyttä hyvinvoinnin ja työstä suoriutumisen kannalta. Toisaalta koulutus sopii hyvin myös opettajana pidempään toimineelle, sillä koulutuksen tarkoituksena on herätellä opettajien tietoisuutta esimerkiksi totuttujen tapojen ja niiden kyseenalaistamisen suhteen. Halusimme tehdä koulutusmateriaalista sellaisen, että opettaja voi palata siihen silloin, kuin oma elämäntilanne sen sallii, ja toisaalta, kun työ ja siinä uupuminen sitä vaativat. Vaikka tehostamisen vaatimus voi tuntua painostavalta, tavoitteena työn hallinnan lisäämisessä on ennemminkin vapauttaa resursseja ja aikaa vapaa-ajalle ja lepoon ja auttaa priorisoimaan olennaiseen (Salminen & Heiskanen 2011, 97).

Tutkimuksen tekeminen nostatti yhä enemmän huolta noviisiopettajien työhyvinvoinnista, sillä työn haasteita nimettiin paljon, ja vaikka monet noviisiopettajat näkivät myös työn hyvät puolet, ei niitä nostettu yhtä aktiivisesti esiin. Työssä väsymiseen vaikuttaa oman asenteen ja ominaisuuksien lisäksi yhteiskunnallinen tilanne (Förbom 2003, 104–105). Yhteiskunnassamme on Merikallion (2001, 59) mukaan yleisenä ongelmana lyhyet työsuhteet ja

työn menettämisen pelko, joiden vuoksi työntekijät suostuvat kohtuuttomiin ponnistuksiin. Väsyessä moni lopettaa itsestään huolehtimisen, vaikka se olisi erityisen tärkeää juuri silloin, kun ihminen alkaa uupua (Hartney 2008, 135). Työn hallinnan taitojen kehittäminen ja tiedostaminen voidaan nähdä työssä kuormittumisen mahdollisena välttäjänä. Ennaltaehkäisy ja työn suunnittelu olisikin järkevämpää kuin itsensä uuvuttaminen loppuun asti aika ajoin. Opettajia jää ennenaikaiselle eläkkeelle uupumisen tai mielenterveysongelmien seurauksena enemmän kuin missään muussa ammattiryhmässä (Syrjäläinen 2009, 67, 146; Värri 2001, 34). Luukkainen (2004, 5) nimeää varhaisten eläkkeiden syyksi juuri heikot työn hallinnan kokemukset. Haluamme osaltamme tukea työn hallinnan taitojen vahvistamista, ja hyvinvoivien ja jaksavien opettajien lisäämistä.

Hakala neuvoa ihmisiä harjoittelemaan työtehtävien järjeistämistä: suurimpaan osaan tehtävistä riittäisi nopea suorittaminen ja keskinkertainen taso. Hänen mielestään monien ihmisten suhteellisuudentaju on hukassa, ja monien tulisi opettaa itselleen kohtuullisuutta ja ajatusta siitä, että kaikkea ei tarvitse tehdä täysille. (Pelkonen 2016; Viljanen 2016.) Tällainen priorisointi säästää aikaa tärkeämpiin töihin, jotka vaativat keskittymistä (Pelkonen 2016). Hakala ulottaisi voimakkaan priorisoinnin myös vapaa-aikaan, joka hänen mukaansa uuvuttaa työn lisäksi yllättävän monia, jotka pitävät tavoitteet turhan korkealla kaikilla elämän osa-alueilla (Pelkonen 2016; Viljanen 2016).

Vaikka opettajan työ sisältää monia erityisiä haasteita, on Työn hallinnan koulutus sovellettavissa myös monien muiden alojen edustajille, ja jopa työelämän ulkopuolelle. Työn hallinta sivuuttaa aiheena myös laajempia elämänhallinnan ajatuksia, jotka ovat olleet viime aikoina esillä julkisessa keskustelussa. Vapaa-ajan yksinkertaistamiseen liittyvät käsitteet kuten Wikingin (2017) hyggeily-termi ja Kondon (2016) mukanaan tuoma konmaritus ovat uusia, vapaa-ajan ja koko elämän yksinkertaistamiseen, kohtuullistamiseen ja rauhoittamiseen liittyviä kirjallisuudessa ja mediassa viime vuosina esiin tulleita uusia trenditermejä. Myös suositut blogit kuten Maarit Kallion ”Lujasti lempeä” ja useat ”Hidasta elämää”-sivustojen blogit tuovat esiin laajemmin elämänhallinnan taitojen tarvetta ja arvostusta. Jopa kansalaisopistoissa näkyy ihmisten kasvava tarve hallita elämää erilaisten lisääntyvien elämänhallinnan kurssien muodossa (Hakala 2016, 126).

### 6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisia tutkimuksia on hyvin erilaisia ja näin ollen luotettavuuskäytännöt vaihtelevat suuresti (Kananen 2015, 352; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Tutkimustamme raamittaa kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa, mikä tuo omat vaatimuksensa myös luotettavuuden analysointiin. Tässä tutkimuksessa erityisesti tutkijan rooli, tutkimuksen kesto ja osallistujien yhteys tuovat erityisiä haasteita ja toisaalta mahdollisuuksia tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa.

Joutuimme pohtimaan rooliamme tutkijoina erityisen paljon tutkimusta tehdessä. Tämän pohtiminen on kaikessa tutkimuksessa oleellista, mutta erityisesti lähestymistavan ollessa kehittävässä työntutkimuksessa, tutkijan rooli on merkittävä, sillä tutkija on tällöin osa tutkimusprojektia. (Engeström 2004, 13.) Tutkijoiden tehtävä on huomata kielelliset ristiriidat itsensä ja tutkittavien välillä ja pyrkiä korjaamaan niitä. (Toiviainen 8.11.2016.) Lisäksi päädyimme tekemään tässä tutkimuksessa itse osan kehittävän työntutkimuksen syklimallin osista, jotka perinteisesti kuuluvat osallistujille, resurssien ja ajanpuutteen vuoksi. Esimerkiksi uuden toimintamallin suunnittelemisen on osa syklimallia ja yleensä intervention jäsenet ovat aktiivisesti rakentamassa uutta toimintamallia. (Virkkunen ym. 2001, 16–17.) Tässä tutkimuksessa me tutkijoina loimme koulutuksen osallistujien työn hallinnan haasteiden ja toiveiden pohjalta. Toimintatavan oikeutusta on syytä pohtia myös tutkimuseettisestä näkökulmasta. Tosin lopulta osallistujat itse valitsivat omat kehittymisen keinoinsa, mutta verkkokoulutus ohjasi heidän toimintatapaansa kirjallisuudesta löytyneisiin toimintamalleihin työn hallinnan parantamiseksi. Tutkijat olivat poimineet nämä toimintatapojen mallit oman seulansa läpi.

Tämän tutkimuksen tuottaman verkkokoulutuksen pituus herättää myös pohtimaan luotettavuutta, sillä sen kesto oli kuusi viikkoa. Koulutuksen tulisi olla riittävän pitkä, jotta tulosten havaitseminen olisi mahdollista ja mielekästä. Toimintatapojen muuttaminen ja oppimistulosten havaitseminen vaatii pitkän aikavälin toimintaa, ja koulutusta voi sanoa onnistuneeksi, kun osallistujat näkevät kehitystä itsessään. (Sahlberg 1993, 169–17.) Loppukyselyn vastausten perusteella koulutus täytti tavoitteensa, sillä osallistujat olivat huomanneet toiminnassaan muutosta, ja he olivat tietoisesti pystyneet kehittämään omaa työn hallintaansa. Toiminnan muutosten kestävyys jää toki havaitsematta näin lyhyellä aikavälillä.

Verkkokoulutus ei sisällä kehittävän työntutkimuksen lähestymistavalle tyypillistä keskustelua, mikä herättää pohtimaan, olisiko enemmän vastavuoroisuutta, jakamista ja yhdessä pohtimista sisältänyt koulutus palvelut osallistujia vielä paremmin, tai olisiko useampi alkukyselyyn osallistuja halunnut osallistua koulutukseen. Haasteeksi yhteisöllisen toimintatavan lisäämisessä muodostui noviisiopettajien työskenteleminen eri paikkakunnilla ja työyhteisöissä. Lisäksi pohdimme, että vaikka koulutettavat olisivat kohdanneet kasvo-tusten, ei toiminta olisi ollut varsinaisesti yhteisön kehittämistä, sillä noviisiopettajat työskentelevät eri kouluissa ja varsinaista työyhteisön kehittämistä ei tapahtunut. Kehityksen painopiste on tässä tutkimuksessa yksilöissä.

Koulutukseen osallistuville lähetettiin viestit yksitellen, jotta anonymiteetti koulutuksen osallistujilla olisi mahdollisimman hyvä. Vastaajat eivät tiedä, keitä muita tutkimuksen koulutukseen on osallistunut. Lisäksi tutkimuksen eettisyyttä lisää tutkittavien tunnistetietojen huolellinen varjelu: emme kerro tutkimuksen toteutuksen yhteydessä, missä kaupungeissa kyseiset noviisiopettajat työskentelevät. Tuloksia tai niissä käytettyjä sitaatteja ei myöskään ole yhdistetty esimerkiksi tutkittavien ammattinimikkeisiin, vaan kerromme vain yleisesti, millaisia opetusalan työntekijöitä tutkimuksemme otanta sisältää. Alkukyselyssä keräsimme koulutukseen lupautuneiden tutkittavien sähköpostiosoitteet koulutukseen liittyvää viestittelyä varten. Loppukyselyssä emme kokeneet edes tätä tietoa tarpeelliseksi, joten loppukartoitusta voidaan pitää hyvin eettisenä, sillä edes tutkijat eivät tiedä, ketkä ovat vastanneet siihen.

Luotettavuuden kannalta merkittävä kysymys on vastaajien lukumäärä. Ulkoapäin ei voida sanoa, mikä olisi oikea määrä tutkittavia, mutta saturaation kautta tämän pohtiminen on mahdollista (Hirsjärvi ym. 2015, 182). Alkukyselyyn vastasi 47 noviisiopettajaa. Koulutukseen osallistui 12 noviisiopettajaa, mutta näistä vain kaksi osallistui loppukyselyyn. Koulutuksen alussa meille selvisi, etteivät kaikki koulutettavat olleet saaneet koulutusta ja pyrimme korjaamaan ongelmaa, mutta koulutettavien tavoitettavuudessa oli tietoteknisiä haasteita, sillä olimme luoneet vain yhden yhteydenpitokanavan anonymiteetin varmistamiseksi. Emme kuitenkaan tiedä, oliko palautettujen loppukyselyiden vähäisen määrän syynä se, että koulutettavat eivät jaksaneet vastata loppukyselyyn vai se, että he eivät olleet perehtyneet koulutukseen. Emme myöskään tiedä, kuinka moni lopulta sai koulutuksen. Alkukyselyn kohdalla aineistomme saturaatiopiste saavutettiin, ja vastaukset

alkoivat toistaa samoja asioita (Hirsjärvi ym. 2015, 182). Loppukyselyyn vastanneiden vastaukset olivat molemmat positiivisia ja kehitysorientoituneita, mutta jäimme miettimään, millaista hajontaa olisimme voineet saada, jos koulutuksessa olisi ollut enemmän osallistujia, ja jos loppukyselyn vastauksia olisi saatu enemmän. Koulutukseen osallistuneiden työn hallinnan taitoja oli varmasti myös verrattain helppo kehittää, sillä koulutukseen tuskin osallistuivat ne, joilla oli jo valmiiksi hyvät työn hallinnan taidot.

Pohdimme kuitenkin, mitkä tekijät vaikuttivat vastausten saamiseen, ja kuinka erilaisia vastauksia eri tutkijat ja erilaisesta tutkimusasetelmasta käsin olisi voinut saada. Tutkimuksen toistettavuus on yksi luotettavuuden mittari. Alkukyselymme aineisto oli melko kattava (n=47), ja siitä käsin oli helppo lähteä tekemään analyysia, ja se kestää kriittisen tarkastelun. Huomasimme, että koulutuksemme pohjana olevat tarpeet (ajankäyttö, suunnittelu ja jämäkkyys) työn hallinnalle tulivat esiin myös tuoreessa kirjallisuudessa, ja näihin on jo etsitty vastauksia (ks. Perho 2017). On myönnettävä, että tutkijoiden omat subjektiiviset tarinat ovat osittain vaikuttaneet koulutuksen luonteeseen ja painotuksiin, vaikkakin tutkijoillekin osa koulutuksessa käsiteltävistä noviisiopettajuuden haasteista oli yllättäviä. Työn hallintaa ja laajemmin elämänhallintaa koskeva kirjallisuudessa on nähty samoja tai saman tyyppisiä haasteita kuin alkukyselymme noviisiopettajat toivat esiin.

#### 6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Noviisiopettajien työn hallintaa tutkiessa saimme monia ideoita aihetta koskettaviin jatkotutkimuksiin. On selvää, että opettajat käyttävät työhönsä paljon aikaa ja noviisiopettajan työ sisältää erityisiä haasteita (Jacklin ym. 2006, 146–147, 151–152, Blomberg 2009, 133, Liston ym. 2006, 352–354). Opettajien ajankäyttöä voitaisiin tutkia tarkemmin, jotta saataisiin selville, mihin opettajat käyttävät työaikaansa, ja käytetäänkö sitä väärin asioihin. Työajan käytön tarkempi seulonta voisi osoittaa opettajan työn haasteita uudella tavalla. Alkukyselyssä selvisi, että noviisiopettajien mielestä opettajan työ sisältää monia turhia työtehtäviä. Tämä voisi olla kiintoisa jatkotutkimusaihe liittyen opettajien ajankäyttöön.

Olemme aiemmin tehneet kandidaatin tutkielmamme samaan tematiikkaan liittyen. Tällöin tutkimme opettajien työn rajaamisen keinoja. Tässä tutkimuksessa ja aiemmassa tutkimuksessamme tulokset ovat hieman erilaisia. Erityisesti pohdimme, miksi priorisointi ei



tullut aiemmassa tutkimuksessa esiin työn rajaamisen keinona, vaikka priorisointi nousi tässä tutkimuksessa merkittäväksi työn hallinnan keinoksi ja avuksi taitojen kehittämisessä. Philippin ja Kunterin (2013) mukaan opettajan työnkuvaa voidaan pitää hyvin kompleksisena. Opettajat eivät näin ollen mahdollisesti osaa priorisoida tehtäviään tai työtehtävät eivät ole riittävän selviä, jotta priorisoinnin toteuttamiselle olisi edellytyksiä. Koulun toimintaa ja opettajien työtehtäviä tulisikin uudelleen arvioida, ja samanaikaisesti opettajille tulisi antaa tilaa ja aikaa opetuksen kehittämiselle (Syrjäläinen 2002, 61).

Toteuttamamme Työn hallinnan koulutus osoitti, että noviisiopettajia kouluttamalla on mahdollista vahvistaa heidän työn hallinnan taitojaan, ja näin edistää heidän selviytymistään ensimmäisistä opettajavuosista. Tämän huomion perusteella voidaan todeta, että opettajankoulutuksen tulisi sisältää enenevissä määrin työn hallinnan taitojen vahvistamista, jotta noviisiopettajat eivät uupuisi ensimmäisinä työvuosinaan. Näiden taitojen vahvistaminen voisi toimia myös Blomberg (2009, 117) mainitsemien opettajankoulutuksen ja työelämän liiallisten eroavaisuuksien kaventajana. Blombergin (2009, 133) mukaan siirtyminen työelämään on helpompaa, mikäli opettajan odotukset työstä vastaavat työelämää. Näin ollen opettajan työn haasteiden ja työn haasteista selviytymisen tekeminen näkyväksi voisivat lisätä koulutuksen ja työn alun vastaavuutta. Pohdimme myös, voisiko koulujen johtajuuden tai paremman perehdyttämisen avulla tukea noviisiopettajien työn hallinnan taitoja, sillä Hakkaraisen ja Paavolan (2008, 61) mukaan vaativat työelämätaidot opitaan osallistumalla yhteiseen ongelmanratkaisuun kokeneempien kanssa. Helms-Lorenzin ym. (2013, 1265, 1273–1276) tutkimustulokset kannustavat kouluja perehdyttämään opettajia paremmin, sillä kunnollinen perehdytys voi auttaa noviisiopettajia vähentämään työmääräänsä, kokemaan vähemmän stressin aiheuttajia ja lisäämään pystyvyyden tunteiden kokemuksia luokkatilanteissa.

## 7 LÄHTEET

Alaja, K. 2005. Kun on vaikea sanoa ei. Saarijärvi: LK-KIRJAT.

Alasentie, E. 2013. Askel edelle kiirettä ja kaaosta. Elina Alasentie.

Allen, D. 2008/2012. Kerralla valmista. Tanska, Norhaven: Bazar.

Ballet, K. & Kelchtermans, G. 2009. Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*. 25(8): 1150–1157.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittavien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Blomberg, S. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–134.

Breitman, P. & Hatch, C. 2001. Opi sanomaan ei ilman syyllisyyttä. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Bridges, S. & Searle, A. 2011. Changing workloads of primary school teachers: 'I seem to live on the edge of chaos'. *School Leadership & Management*. 31(5): 413–433.

Burlin Pellbäck, S. 2010. Opi sanomaan minä, opi sanomaan ei. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Chee Kin T. 2005. My Thoughts on the Role of the Teacher After 12 Years in the Field. Teoksessa P.C. Miller (toim.) *Narratives from the classroom: An introduction to teaching*. Thousand Oaks, Calif: Sage, 15–27.

Claxton, G. 1989. Being a teacher: a positive approach to change and stress. London: Cassell.

- Engeström, Y. 1987. Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. 2009. Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Routledge: Oxon, 53–73.
- Engeström, Y. & Middleton, D. 1998. Cognition and communication at work. Cambridge University Press.
- Eskola, J. 2001/2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullinen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996/2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Furman, B., Pinjola, N. & Rubanovitsch, M. D. 2014. Valmenna onnistumaan. Nyt. Helsinki: Johtajatiimi.
- Förbom, M. 2003. Mentori: Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Hakala, J. T. 2016. Kohtuuden kirja. Näkökulmia ääriyhteiskuntaan. Alma Talent.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismäe & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toiminta, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. Vuosikirja. Kansanvalistusseura, 59–82.
- Hartney, E. 2008. Stress management for teachers. London: Continuum.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B. & Wim van de Grift. 2013. First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. European Journal of Psychology of Education. 28(4): 1265–8.

Hidasta elämää – sivuston blogit. 2017 Osoitteessa: <https://hidastaelamaa.fi/aiheet/blogit/>. Viitattu 16.10.2017.

Hietanen, L. 2009. Monologin hallitsijasta dialogin mahdollistajaksi. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 39–57.

Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö, Huomaa, ymmärrä, uskalla. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997/2015. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hongisto, S. 24.10.2016. Vältä yt-ajan sudenkuopat – listasimme vinkit. OAJ. Osoitteessa: [https://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408917882569&page\\_name=Valta+yt-ajan+sudenkuopat+listasimme+vinkit](https://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408917882569&page_name=Valta+yt-ajan+sudenkuopat+listasimme+vinkit) . Viitattu 17.10.2017.

Hougaard, R. & Korhonen, J. 2016. Tilaa ajatella: Tehosta työtäsi mindfulnessin avulla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto, J. Onnismä, K. Vähäsantanen, E. Ropo, A-M. Gustafsson, P. Hakkarainen, P. Jääskeläinen, P. Ruohotie, M. Vanhalakka- Ruoho, K-P. Lapinoja, H. L. T. Heikkinen, J. Leskelä, S. Hänninen, H. Nurmi & A. Sivonen (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 191–217.

Jacklin, A., Griffiths, V. & Robinson C. 2006. Beginning primary teaching: moving beyond survival. New York; Maidenhead; Open University Press.

Jones, F., Burke, R. J. & Westman, M. 2006. Work-life balance: A psychological perspective. Hove: Psychology Press.

Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.

Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2004. Aikanyrjähdys: keskiluokka tietotyön puristuksessa. Tampere: Vastapaino.

Jurvakainen, V. & Valander, V. 2016. Luokanopettajien keinoja työn rajaamiseen. ”No nyt työaika alkaa ja nyt mun työaika loppuu. Se ei koskaan mee niin.” Tampereen yliopiston kasvatustieteiden kandidaatintutkielma.

Kallio, M. 2017. Helsingin Sanomien julkaisema Lujasti lempeä –blogi. Osoitteessa: <https://www.hs.fi/blogi/lujastilempea/>. Viitattu 16.10.2017.

Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas: Näin kirjoitat opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karasek, R. & Theorell, T. 1990. Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life. New York: Basic Books.

Keenan, K. 1997. Kehitä itseäsi. Opas ajanhallintaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Kinnunen, U. & Feldt, T. 2009. Työkuormituksesta palautuminen. Teoksessa: U. Kinnunen & S. Mauno (toim.) Irtiottoja työstä: kuormituksesta palautumisen psykologia. Tampere: Tampereen yliopisto, psykologian laitos, 7–27.

Kinnunen, U. & Mauno, S. 2009. Irtiottoja työstä: kuormituksesta palautumisen psykologia. Tampere: Tampereen yliopisto, psykologian laitos.

Kinnunen, U., Siltaloppi, M. & Mauno, S. 2009. Työ ja palautuminen. Teoksessa: U. Kinnunen & S. Mauno (toim.) Irtiottoja työstä: kuormituksesta palautumisen psykologia. Tampere: Tampereen yliopisto, psykologian laitos, 41–54.

Kitchener, K. S. & King, M. P. 1995. Reflektiivisen pohdinnan malli: tietämistä koskevien olettamusten muuttaminen. Teoksessa: J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 179–197.

Kiviniemi, K. 2001/2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 84–88.

Kondo, M. 2016. Spark joy: an illustrated guide to the Japanese art of tidying. London: Vermillion.

Korkeakivi, R. 2015. Veso-päiviä ei voi korvata yt-ajalla. Opettaja 30/15. Osoitteessa: <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?resolvetemplatefordevice=true&juttuID=1408913012785>. Viitattu 6.10.2017.

Koski-Heikkinen, A. 2008. Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 103–112.

Lapinoja, K-P. 2009. Kriittinen asenne kehittymisen perustana. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–59.

Leino, J. 1993. Konstruktivismi ja matematiikan opetus. Teoksessa J. Paasonen, E. Pehkonen & J. Leino (toim.) Matematiikan opetus ja konstruktivismi –teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 11–20.

Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön?: perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampere: Tampere University Press.

Lindström, K. 2002. Työkuormitus ja sen arviointimenetelmät. Helsinki: Työterveyslaitos.

Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. 2006. Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. Journal of Teacher Education. 57(4): 351–358.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Tampere.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampere University Press.

Manka, M-L. 2006/2010. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Helsinki: Talentum.

Manka M. 2011/2012. Työnilo. Helsinki: Sanoma Pro.

Manner, M. 17.2.2017. Opetusalalla yhä useampi kokee työmäärän ylittävän sietokyvyn. Osoitteessa: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408918684753>. Viitattu 26.9. 2017.

Merikallio A. 2001. Unohtuiko inhimillisyyds?: ehkäise uupumus työyhteisössä. Helsinki: Kauppakaari.

Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. Teoksessa: J. Mezirow (toim.) Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1–20.

Mezirow, J. 1990. Conclusion: Toward transformative learning and emancipatory education. Teoksessa: J. Mezirow (toim.) Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass, 336–353.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.

Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mäkinen, M. 2013. Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. School of Education. University of Tampere. Teaching and Teacher Education 35/13, 51–61.

Niemi, H., Sarras, R. & Junnila, M. 2012. Tykkää tästä!: Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nykänen, E. 2007. Rennosti töissä – käytännön ohjeita työssäjaksamiseen. Jyväskylä. WSOY.

OAJ. 8.10.2015. Mikä ihmeen Joku roti? – video. Osoitteessa: <https://www.youtube.com/watch?v=-0cTrOd4UB0>. Viitattu 6.10.2017.

Opetusalan työolobarometri. 2016. OAJ. Osoitteessa: <file:///C:/Users/vv98664/Downloads/Tyoolobarometri.pdf>. Viitattu 26.9.2017.

Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja: opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125–147.

Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja: opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 27–39.

Olsen, BS. 2008. Teaching what they learn, learning what they live: how teachers' personal histories shape their professional development. Boulder: Paradigm.

Onnismä, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf). Viitattu 26.9.2017.

Parkay, FW. & Stanford, BH. 1996/2002. Becoming a teacher. 5. p. Boston: Allyn and Bacon.

Pasanen, A., Haavisto, V., Toiviainen, H. & Engeström, Y. 2006 Kohti yhteiskehittelyä? Sijoitussuunnitelman käyttöönotto työyhteisön oppimisprosessina. Teoksessa H. Toiviainen & H. Hänninen (toim.) Rajanylityksiä työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Juva: PS-kustannus, 165—200.

Patrikainen, R. 2009. Ammatillisen kehittymisen haasteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–48.

Patrikainen, R. 2009. Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–28.

Patrikainen, R. 2009. Opettajan työ yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen (s. 19–22). Jyväskylä: PS-kustannus.

Pelkonen, L. 19.10.2016. Professori: ”Työelämässä paljon ylilaatua – yleensä selviäisi vitosen, kutosen tai seiskan tasolla”. Osoitteessa: <https://www.uusisuomi.fi/kotimaa/206452-professori-tyoelamassa-paljon-ylilaatua-yleensa-selviaisi-vitosen-kutosen-tai-seiskan>. Viitattu 6.10.2017.

Perho, A. 2017. Antisääätäjä. Otava.



- Philipp, A. & Kunter, M. 2013. How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle. *Teaching and Teacher Education*. 35: 1–12.
- Pitton, DE. 2000/2006. *Mentoring novice teachers: fostering a dialogue process*. Thousand Oaks, Calif: Corwin.
- Rantama, M. 2016. *Taivaallinen työaika: Näkökulmia ajattomaan työhön*. Helsinki: Edita.
- Rauramo, P. 2008. *Työhyvinvoinnin portaat - viisi vaikuttavaa askelta*. Helsinki: Edita.
- Ropo, E., Lindén, J., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. 2001. Koulun ja opettajuuden haasteita. Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto, 7–8.
- Ruohotie, P. 1999. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 2000/2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, J. Onnismä, K. Vähäsantanen, E. Ropo, A-M. Gustafsson, P. Hakkarainen, P. Jääskeläinen, P. Ruohotie, M. Vanhalakka- Ruoho, K-P. Lapinoja, H. L. T. Heikkinen, J. Leskelä, S. Hänninen, H. Nurmi & A. Sivonen (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 106–122.
- Räinä, J. 2016. Työpari rohkaisi uudistumaan. *Opettaja* 21/16. Osoitteessa: <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut&juttuID=1408918155163>. Viitattu 6.10.2017.
- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja: opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 161–174.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Salminen, J. & Heiskanen, P. 2011. *Taltuta kiire. Viisi askelta tehokkaaseen ajankäyttöön*. Helsinki: Talentum.
- Salo, U-M. 2005. *Ankarat silkkää hyvyttään*. Porvoo: Helsinki: WSOY.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Helsinki: PS-Kustannus.

- Selwood, I. & Pilkington, R. 2005. Teacher workload: Using ICT to release time to teach. *Educational Review*. 57(2): 163–174.
- Syrjälä, L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi: Kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo: WSOY, 112–125.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa AR. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–47.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen; opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa?: Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 2009. Tuottavuutta, mutta millä hinnalla? Opettajat kehittämisen kehässä. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) *Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 140–154.
- Te Velde-Luoma, A. 2010. Kaaoksen kesyttäjä. Latvia, Jelgava: Avain.
- Toiviainen, H. 13.9.–29.11.2016 Luentosarja: Kehittävän työntutkimuksen menetelmät. Tampereen yliopisto.
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. Työn rajanylitykset oppimisen ja tutkimuksen haasteena. Teoksessa H. Toiviainen & H. Hänninen (toim.) *Rajanylityksiä työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet*. Juva: PS-kustannus, 9–24.
- Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toiminta, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. Vuosikirja*. Kansanvalistusseura, 163–186.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002/2009 *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa AR. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.

Työaika ja palkka. 2016. OAJ. Osoitteessa: [https://asiakas.kotisivukone.com/files/oopy.tarjoaa.fi/Tyoaikajapalkka\\_Mikakiky\\_9\\_2016.pdf](https://asiakas.kotisivukone.com/files/oopy.tarjoaa.fi/Tyoaikajapalkka_Mikakiky_9_2016.pdf). Viitattu 26.9.2017.

Työsuojeluhallinnon verkkopalvelu. 10.04.2017. Mitkä ovat työn psykososiaaliset kuormitus-tekijät? Osoitteessa: <http://www.tyosuojelu.fi/tyoolot/psykososiaalinen-kuormitus/kuormitustekijat>. Viitattu 20.6.2017.

Työterveyshuoltolaki. Opas työterveyshuoltolain soveltajille. 2004. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Uusitalo H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautapuro, J. & Vainikainen, M-P. 2016. Pisa ensituloksia 2015. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 41. Osoitteessa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 21.11.2017.

Viljanen, K. 17.11.2016. Työelämää syytetään liian usein kiireestä -Ylisuorittaminen vapaa-ajalla uuvuttaa meidät, sanoo kasvatustieteen professori. Osoitteessa: <http://www.hs.fi/elama/art-2000004875209.html>. Viitattu 6.10.2017.

Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 2001. Muutoslaboratorio: Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki.

Vuorikoski, M. 2004a. Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 23–57.

Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.

Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työ yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa AR. Nummenmaa, J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

Värri, V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi — aikalaismittainen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopisto, 33–45.

Wiking, M. 2017. Hygge: hyvän elämän kirja. Helsinki: Readme.fi (Porvoo: Bookwell).

Windschilt, M. 2002. Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*. 72, 2; (s. 131–175). Washington.

Zijlstra, F. & Cropley, M. 2006. Recovery after work. Teoksessa F. Jones, R.J. Burke & M. Westman (toim.) *Work-life balance: A psychological perspective*. Hove: Psychology Press, 119–234.

# 8 LIITTEET

Liite 1: Alkukyselylomake noviisiopettajien työn hallinnan taitojen selvittämiseksi

## Noviisiopettajien työn hallinnan taitojen kysely

### **A. Täydennä seuraavat taustatiedot itsestäsi.**

1. Ikä: \_\_\_\_\_

2. Sukupuoli: \_\_\_\_\_

3. Kunta, jossa olet töissä:

\_\_\_\_\_

4. Tehtävänimike/ tehtävänimikkeet työssäni:

\_\_\_\_\_

5. Työvuodet opettajana:

\_\_\_\_\_

6. Arvioi, kuinka monta tuntia käytät viikossa keskimäärin työntekoon:

\_\_\_\_\_

**B. Kerro meille työn hallinnastasi.**

7. Millaisena koet työnteon opettajana tällä hetkellä?

---

---

---

8. Millaiseksi koet työn hallinnan taitosi opettajana? Perustele.

---

---

---

9. Miten kuvailisit työsi hallintaa ja rajaamista tällä hetkellä?

---

---

---

10. Sisältyykö työhösi työtehtäviä, jotka koet turhiksi?

---

---

---

11. Tunnetko kaipaavasi apua työn rajaamiseen? Rastita sinuun sopiva vaihtoehto.

\_\_\_ kyllä \_\_\_ en

12. Jos vastasit "kyllä" edelliseen kysymykseen, millaista apua toivoisit saavasi?

---

---

---

13. Kirjoita tähän sähköpostiosoitteesi, mikäli haluat osallistua työn hallinnan verkkokoulutukseen ja mahdolliseen haastatteluun syksyllä 2017. Sähköpostiosoitetta käytetään ainoastaan verkkokoulutuksen ja loppukyselyn jakamiseen sekä alku- ja loppukyselyssä saatujen tietojen yhdistämiseen.

---

☐ Suostun siihen, että vastauksiani käytetään pro gradu -tutkielmassa. Rastita.

Osallistuessasi koulutukseen, otamme Sinuun yhteyttä sähköpostitse elokuussa 2017.

Lämpimät kiitokset vastauksistasi!

Vuokko Jurvakainen, [jurvakainen.vuokko.k@student.uta.fi](mailto:jurvakainen.vuokko.k@student.uta.fi), p. 044 0130406

Veera Valander, [valander.veera.k@student.uta.fi](mailto:valander.veera.k@student.uta.fi), p. 050 5937060

Tampereen yliopisto

## Liite 2: Loppukyselylomake noviisiopettajien työn hallinnan taitojen selvittämiseksi

Työn hallinnan koulutuksen loppukysely:

1. Kuvaile työn hallinnan taitojasi opettajana tällä hetkellä.
2. Miten olet muuttanut toimintaasi koulutuksen myötä?
3. Kuvaile, millaiset koulutuksen osat koit hyödyllisiksi.

☐ Suostun siihen, että vastauksiani voidaan käyttää anonyymisti pro gradu -tutkielmassa. Rastita.

Lämpimät kiitokset vastauksistasi!

Mikäli sinulla on kysyttävää aiheen tiimoilta, otathan meihin yhteyttä.

Veera Valander [veera.valander@gmail.com](mailto:veera.valander@gmail.com)

Vuokko Jurvakainen [vuokko.jurvakainen@gmail.com](mailto:vuokko.jurvakainen@gmail.com)

Tampereen yliopisto



Liite 3: Harjoitusmoniste: Ajankäytön seurantataulukko tietoisuuden lisäämisen tueksi

Ajankäytön seurantataulukko

Kello	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23	23-24

Kello	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23	23-24

Kello	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23	23-24

Kello	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23	23-24

Kello	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23	23-24

Kello	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23	23-24

Kello	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23	23-24

Kello	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23	23-24

Opetus :

Liikunta :

Muu vapaa-aika :

Sosiaaliset suhteet :

Uni :

Liite 4: Harjoitusmoniste: Priorisoinnin nelikenttä -taulukko tärkeimpien työtehtävien löytämiseksi

Priorisoinnin nelikenttä:

	KIIREELLINEN	EI-KIIREELLINEN
TÄRKEÄ	1. — — —	2./3. — — —
EI-TÄRKEÄ	2./3. — — —	4. — — —



## A.) SUUNNITTELU

Käyttämällä hiukan aikaa itsellesi sopivien suunnittelutapojen etsintään, voit...

- ... säästää paljon aikaa.
- ... tehostaa toimintaasi.
- ... oppia löytämään kontekstiin sopivia tehtäviä.

Seuraavat diat esittelevät suunnittelun tavat, jotka helpottavat työsi hallintaa:

- **Priorisointi** rohkeutena tehdä valintoja ja jättää epäolennainen pois
- **Kalenteri ja tehtävälisterit** suunnittelun apuna
- **Järjestelmällisyys** tehokkaana resurssien käyttönä, kun aikaa on vähän





## Priorisointi

- Päätä keskittyä siihen, mitä sinun pitää tehdä (perustyö), ei siihen mitä haluaisit tehdä.
- Tarvitset priorisointia, sillä et kuitenkaan ehdi tehdä kaikkea.
- Asioiden tärkeysjärjestyksen määrittely auttaa keskittymään olennaiseen (esim. kiireessä kannattaa silti ottaa aikaa tärkeysjärjestyksen pohtimiseen).
- Pareton periaate: Keskity tietoisesti suurimpia vaikutuksia tuottaviin tekoihin (esim. älä tee liian huolellisesti asioita).

Näin valitset, mitä tehdä seuraavaksi:

1. Asiaayhteys: Missä olet? Mitä voit tehdä? Mitä välineitä sinulla on nyt?
2. Aika: Kuinka paljon aikaa sinulla on juuri nyt?
3. Energia: Mikä on väsymystasosi? Millaisia tehtäviä jaksat tehdä nyt?
4. Tärkeysjärjestys: Mikä on tärkein ja kiireellisin tehtäväsi tällä hetkellä?

→ Kysy aina "Miksi teet jotain?"

## Harjoituksia tietoisuudesta:

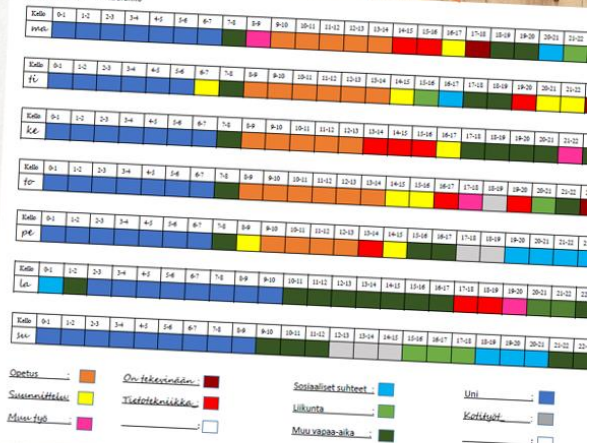
### Ajankäytön seuranta:

1. Ajankäyttöä, niin työssä kuin koko elämässäkin, tulisi seurata systemaattisesti, jotta teemme aikamme näkyväksi itsellemme. Liitteenä (1.) löydät "Ajankäytön seuranta" -taulukon, jota sinun tulisi täyttää viikon ajan seuraavasti:

- Merkitse ensin taulukon alla oleville viivoille asioita, joihin aikasi kuluu tyypillisesti viikon aikana ja keksi niille väri- tai symbolikoodit.
- HUOM! Merkitse ylös myös epämääräiseen tekemiseen kuluvia aikoja, kuten "murehtiminen", "on tekevinään jotain, mutta ei saa tulosta" jne.
- Seuraa toimintaasi viikon ajan ja kirjaa taulukkoon tekemisesi koodien mukaisesti. Ole realistinen ja älä kaunistele merkintöjasi, jotta saat parhaan hyödyn tehtävästä.
- Taulukon ollessa valmis, voit pohtia seuraavia kysymyksiä: Kuluiko aikasi johonkin yllättävään? Mitä ajatuksia seuranta sinussa herätti?
- Vertaa taulukkoa myös opettajan perustehtävään kuuluviin työtehtäviin. Kuinka paljon käytät aikaa perustehtäväsi toteuttamiseen viikon aikana? Teetkö ylimääräisiä töitä? Osaatko nimetä päivän jälkeen tärkeimmät tekemäsi työt?

Tämä on todella tärkeä tehtävä!

Ajankäytön seuranta- ja taulukko



Liite 6: Esimerkkejä koulutusvideoiden näkymistä

